

Rodrigo Martins Bersi  
José Carlos Miguel  
organizadores

# PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

contribuições de egressos do PPGE



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*



**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:**  
contribuições de egressos do PPGE

**Organizadores**

Rodrigo Martins Bersi

José Carlos Miguel



**Organizadores**

Rodrigo Martins Bersi

José Carlos Miguel

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:**  
contribuições de egressos do PPGE



Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretora: Dra. Ana Clara Bortoleto Nery*

*Vice-Diretora: Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni*

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)  
Célia Maria Giacheti  
Cláudia Regina Mosca Giroto  
Edvaldo Soares  
Franciele Marques Redigolo  
Marcelo Fernandes de Oliveira  
Marcos Antonio Alves  
Neusa Maria Dal Ri  
Renato Geraldi (Assessor Técnico)  
Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -*

*UNESP/Marília*  
Henrique Tahan Novaes  
Aila Narene Dahwache Criado Rocha  
Alonso Bezerra de Carvalho  
Ana Clara Bortoleto Nery  
Claudia da Mota Daros Parente  
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto  
Daniela Nogueira de Moraes Garcia  
Pedro Angelo Pagni

**Auxílio Nº 0039/2022, Processo Nº 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES**

**Parecerista:** Prof. Dr. Alberto Luiz Pereira da Costa (Pós-doutoramento na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve - Portugal. Docente e Coordenador do Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Campus Uberaba, MG)

**Capa:** Imagem gratuita de Pexels (<https://www.pexels.com/pt-br/foto/conjunto-de-pinceis-de-cores-variadas-3777876/>)

*Ficha catalográfica*

---

P474      Pesquisas em educação: contribuições de egressos do PPGE / Rodrigo Martins Bersi,  
                 José Carlos Miguel. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2025.  
                 353 p. : il.  
                 CAPES  
                 Inclui bibliografia  
                 ISBN 978-65-5954-574-2 (Impresso)  
                 ISBN 978-65-5954-603-9 (Digital)  
                 DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-603-9>

1. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília –  
Pós-Graduação. 2. Educação – Pesquisa. 3. Educação. I. Bersi, Rodrigo Martins.  
II. Miguel, José Carlos. III. Título.

CDD 370.78

---

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

*Copyright © 2025, Faculdade de Filosofia e Ciências*

Editora afiliada:



Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - Campus de Marília

# Sumário

Prefácio   <i>Aline de Novaes Conceição</i> .....	7
Apresentação   <i>Rodrigo Martins Bersi e José Carlos Miguel</i> .....	11
Patronos dos Parques Infantis do Município de Marília/SP .....	19
<i>Aline de Novaes Conceição</i>	
<i>Macioniro Celeste Filho</i>	
Autobiografias e Ação Emancipadora no Blog da EJA: Sentido e Acolhimento no Processo de Desenvolvimento.....	35
<i>Rodrigo Martins Bersi</i>	
<i>Izabella Domingues Torres Horta</i>	
Concepções de Linguagem nas Histórias em Quadrinhos: o que dizem Jovens e Adultos Camponeses.....	53
<i>Gustavo Cunha de Araújo</i>	
<i>Davi Milan</i>	
Educação Popular e Consciência de Classe: uma Reflexão a Respeito da Experiência do 13 de Maio NEP.....	69
<i>Theo Martins Lubliner</i>	
Alfabetização e Letramento do Aluno Autista à Luz da Teoria Histórico Cultural.....	93
<i>Davi Milan</i>	
<i>Lucas Ferreira Rodrigues</i>	
<i>Sirley Leite Freitas</i>	
Tangram como Ferramenta Lúdica e Didática no Ensino de Geometria e Pensamento Espacial.....	121
<i>Elisângela da Silva Callejon</i>	
Representações de Professores Universitários sobre Avaliação.....	139
<i>Luiz Felipe Garcia de Senna</i>	
<i>Raquel Lazzari Leite Barbosa</i>	

Apontamentos sobre a Formação do Circuito Quilombola de Turismo do Vale do Ribeira e as Contribuições do Instituto Sociobiental (ISA).....	163
<i>João Henrique Souza Pires</i>	
A Prisão Vista por Foucault: Reflexões Necropolíticas.....	187
<i>Jonas Rangel de Almeida</i>	
O Movimento Universal, Particular e o Singular: sua Materialização no Campo da Matemática.....	207
<i>Oswaldo Augusto Chissonde Mame</i> <i>José Carlos Miguel</i>	
Interseção Informacional: Semiótica, Filosofia e Teoria Unificada.....	239
<i>Valdirene Aparecida Pascoal</i> <i>Rodrigo Martins Bersi</i>	
Maria Lacerda de Moura na Imprensa Anarquista: Educação e a Igreja Católica na Década de 1930.....	259
<i>Tatiana Ranzani Maurano</i>	
Cinema, Educomunicação e Sala de Aula: Contribuições para a Formação de Professores.....	283
<i>Naiana Leme Camoleze Silva</i>	
A Pedagogia Waldorf Antirracista à Luz da Perspectiva Teórica Decolonial.....	307
<i>Aline Lucas Ribeiro</i>	
O Desenvolvimento da Ideia de Proporcionalidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo sobre o Projeto EMAI.....	327
<i>Cláudia Elaine Catena</i>	

# Prefácio

*Aline de Novaes CONCEIÇÃO<sup>1</sup>*

Neste livro, “Pesquisas em Educação: contribuições de egressos do PPGE”, são reunidos capítulos escritos por discentes egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Câmpus Marília/SP.

Nessa universidade, vinculei-me em 2009, para cursar Pedagogia e posteriormente, especialização em Formação de professores em Educação Especial e Inclusiva, mestrado e doutorado em educação. A formação possibilitada pela Unesp foi indescritível, transformou-me enquanto pessoa, pesquisadora e professora.

Lembro-me o primeiro dia que estive na Unesp de Marília/SP, eu era discente do Ensino Médio público do período noturno e tive a certeza que queria estar naquele espaço como graduanda. O início das aulas como discente do curso de Pedagogia, possibilitaram uma admiração pelos docentes, pois demonstravam um vasto conhecimento na área, ministrando as disciplinas de forma articulada com a pesquisa.

A admiração transformou-se em desejo de continuar a formação, compreendendo-a como algo a ser realizada por toda vida, de forma contínua. A Unesp de Marília/SP, possibilitou essa continuidade em nível de Pós-Graduação *stricto e lato sensu*.

Contudo, após 13 anos, a partir de 2022, tornei-me egressa, o que não significou rompimento de vínculos e trabalhos com pesquisadores e docentes da universidade em questão. Para além do vínculo institucional, havia os vínculos pessoais, acadêmicos, científicos e profissionais.

---

<sup>1</sup> Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – Câmpus de Marília/SP. [alinenovaesc@gmail.com](mailto:alinenovaesc@gmail.com).

A admiração pela referida instituição, prosseguiu e com muita satisfação, pude retornar em 2024, como docente da “casa”. Docente de uma instituição que dentre as várias ações, possibilita a formação inicial, a formação contínua, a pesquisa e a extensão.

A Unesp formou-me e forma-me, resultado de um trabalho conjunto de docentes, funcionários e discentes que possibilitaram e possibilitam diversas vivências formativas no espaço universitário. Para além dos dias letivos, a diversidade de interações, projetos, eventos científicos, financiamentos e demais ações, contribuem para a formAÇÃO que realmente forma e não deforma.

Nesse sentido de diversas possibilidades, no livro em questão, são reunidos resultados de pesquisas realizadas no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, sendo que em cada capítulo, há a relação direta com egressos do PPGE da Unesp, Câmpus de Marília/SP.

Em “Pesquisas em Educação: contribuições de egressos do PPGE” há 15 capítulos que com uma diversidade teórico-metodológica demonstram diferentes possibilidades de escolhas no âmbito da pesquisa, registrando temáticas relacionadas com: os Parques Infantis; Educação de Jovens e Adultos (EJA); concepções camponesas, estética, linguagem e Histórias em Quadrinhos; Educação Popular e Consciência de Classe; alfabetização e letramento no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, relacionando com o autismo; Tangram na escola; avaliação a partir das representações de docentes universitários; o Circuito Quilombola e Instituto Socioambiental; Foucault e a decolianilidade; a Pedagogia e a decolianilidade; o campo da matemática e o movimento universal; filosofia, signos e significados; histórias e bibliografias como a de Maria Lacerda de Moura e a imprensa anarquista; tecnologias, mídias e cinema na educação e por fim, o estudo da proporcionalidade no Ensino Fundamental.

Parabenizo os organizadores, colega de programa e meu professor quando cursei Pedagogia, por essa contribuição que possibilitará o fortalecimento e ampliação das pesquisas, estudos e reflexões sobre diferentes temas relacionados com a educação a partir de um ótimo e coletivo trabalho contido neste livro.

Desejo uma ótima leitura formativa, compreendendo que como pontuou o poeta Manoel de Barros “A maior riqueza do homem é a sua

incompletude”, constatação que quando trabalhamos com educação, precisa ser considerada e transformada em um contínuo caminhar de formAÇÃO, que dentre as várias possibilidades, encontra um caminho neste livro.

Marília/SP, março de 2024.



# Apresentação

*Rodrigo Martins BERSI<sup>2</sup>*

*José Carlos MIGUEL<sup>3</sup>*

A coletânea temática “Pesquisas em Educação: contribuições de egressos do PPGE” traz um acervo de trabalhos produzidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Marília, no período a partir de 2019, entre as linhas de pesquisa: linha 01 – Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano, linha 02 – Educação Especial, linha 03 – Teoria e Práticas Pedagógicas, linha 04 – Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais e linha 05 – Filosofia e História da Educação no Brasil.

As investigações educacionais que compõem a presente obra tratam de pesquisas já concluídas e alguns resultados parciais a partir de atualizações de investigações em curso. A coletânea conta com 21 autores entre 15 capítulos que se dialogam na pesquisa educacional a partir das linhas de pesquisa do PPGE e atividades dos Grupos de Pesquisa. Os trabalhos são desdobramentos de teses e dissertações produzidas por discentes egressos do programa de pós-graduação e estão em articulação com grupos de pesquisa institucionais e interinstitucionais, conectando pesquisadoras e pesquisadores em diferentes instituições dentro e fora do território nacional.

Durante os capítulos da coletânea é possível vislumbrar a criatividade e intencionalidade de pesquisas em educação que articulam teoria e prática

---

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Campus Marília. E-mail. rodrigo.beresi@unesp.br.

<sup>3</sup> Doutor em Educação, Professor Livre Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências – e-mail: jocarmi@terra.com.br.

com pensamento crítico e reflexivo sobre seus objetos de estudo com uma diversidade de metodologias e instrumentos de coleta de dados.

O acervo metodológico das contribuições têm amplo escopo, desde a pesquisa bibliográfica até investigações participantes e experimentais. Há uma diversidade teórica presente na coletânea que fomenta a criatividade para pensar questões educacionais por diferentes referenciais teórico-metodológicos reunindo em uma mesma obra um escopo abrangente de referências e autores que refletem os debates dentro dos grupos de pesquisa fonte em que nossos autores bebem.

A coletânea reúne em uma mesma obra parcerias entre diferentes grupos de pesquisa e áreas do conhecimento que pensam a educação de uma maneira interdisciplinar e transversal a partir de diversos objetos de estudo. Pensa-se a educação pela ótica de diferentes referenciais teórico-metodológicos, a partir de diversos grupos de estudo e áreas do conhecimento que pensam o campo da educação de maneira ampla. Os trabalhos presentes nesta coletânea vão da temática histórica, biográfica e bibliográfica, pesquisas com abordagens filosóficas, até investigações acerca de letramentos, matemática e linguagem. São contemplados temas de reflexão filosófica e de experimentação didática sobre instrumentos pedagógicos em contextos escolares, assim como reflexões teóricas e bibliográficas sobre os objetos de estudo e pesquisas com tecnologias e mídias na educação.

O primeiro capítulo traz a pesquisa “Patronos dos Parques Infantis do Município de Marília/SP” escrito por Aline de Novaes Conceição e Macioniro Celeste Filho que tratam dos parques infantis que funcionaram no Brasil da década de 1930 até a década de 1970 e que atendiam crianças de 3 a 12 anos, com uma educação não formal, em que se valorizava uma Educação Integral no município de Marília/SP. A partir disso, os objetivos da pesquisa, cujos resultados estão apresentados no capítulo, consistem em: reconstituir elementos históricos dos sete Parques Infantis do município de Marília/SP, no período de 1937 a 1978, respectivamente ano da instalação do primeiro Parque Infantil da cidade e ano da alteração, na cidade, da denominação de Parques Infantis para EMEIS, com objetivo específico de compreender quais foram os patronos dessas instituições. Dos nomes dos sete Parques Infantis que funcionaram na cidade, cinco estão relacionados com o universo literário infantil e dois homenagearam pessoas que representam poder.

O capítulo “Autobiografias no e Ação Emancipadora no Blog da EJA: Sentido e Acolhimento no Processo de Desenvolvimento” de Rodrigo Martins Bersi e Izabella Domingues Torres Horta versa sobre pesquisa experimental realizada entre 2018 e 2020 e faz uma reflexão crítica a partir do livro publicado em 2020 intitulado *O Blog na EJA: autobiografia e ação emancipadora* publicado como resultado de dissertação de mestrado concluída no âmbito do PPGÉ. A pesquisa trata da Educação de Jovens e Adultos em diálogo com os referenciais teóricos da Educação Libertadora, a Educação Desenvolvimental e a Educação Humanizadora com objetivo de produzir sentido e negociar significados em intenso diálogo e valorização de educandos da EJA no processo de desenvolvimento.

Os autores Gustavo Cunha de Araújo e Davi Milan no capítulo 3 intitulado “Concepções de Linguagem nas Histórias em Quadrinhos: o que dizem Jovens e Adultos Camponeses” versam acerca de pesquisa de natureza explicativa aplicada a partir de um Experimento Didático-Formativo que reflete a formação estética e cultural de jovens e adultos camponeses. O capítulo ainda realiza considerações críticas sobre política e economia vigentes no Brasil que influenciam diretamente o campo de estudo diante da interface cultural do campo de pesquisa. O capítulo 4 intitulado como “Educação Popular e Consciência de Classe: uma Reflexão a Respeito da Experiência do 13 De Maio NEP” escrito por Theo Martins Lubliner analisa a necessidade da realização de formação política entre as classes trabalhadoras para um avanço da consciência de classe em vistas à organização da revolução proletária junto ao socialismo científico. Trata dos grandes ensinamentos históricos da burguesia, de suas ideias e valores as suas revoluções. Em razão disso, o texto se ocupa de fazer uma reflexão sobre a experiência do coletivo 13 de Maio do Núcleo de Educação Popular (NEP) que possui uma inestimável contribuição teórico-metodológica à formação política das classes trabalhadoras brasileiras, em especial a sua fração ligada ao sindicalismo urbano-industrial, tendo formado dezenas de milhares de pessoas através de seus cursos e seminários desde a década de 1980.

O quinto capítulo composto por Davi Milan, Lucas Ferreira Rodrigues e Sirley Leite Freitas traz como título “Alfabetização e Letramento do Aluno Autista à Luz da Teoria Histórico-Cultural” apresenta como

principal objetivo, investigar a alfabetização, letramento e aprendizagem de alunos autistas, explorando a influência e as possíveis contribuições da teoria Histórico-cultural, em vista de uma compreensão aprofundada dos processos educacionais e a identificação de estratégias eficazes no contexto da educação inclusiva. A partir dos resultados encontrados, verificam que a teoria Histórico-cultural, ao influenciar a prática pedagógica na alfabetização, letramento e aprendizagem de alunos autistas, contribuiu significativamente para a promoção de uma educação inclusiva, ao passo que a adaptabilidade e flexibilidade inerentes a teoria proporcionam um alicerce para o desenvolvimento educacional desses estudantes.

Intitulado “Tangram como Ferramenta Lúdica e Didática no Ensino de Geometria e Pensamento Espacial” de autoria de Elisângela da Silva Callejon o sexto capítulo tem como objetivo evidenciar a importância de jogos e atividades lúdicas como ferramentas mediadoras do processo da apropriação dos conceitos matemáticos e busca responder ao questionamento sobre como o jogo Tangram e atividades lúdicas podem contribuir para a mediação do processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos sobre geometria e pensamento espacial. O capítulo 7 de Luiz Felipe Garcia de Senna e Raquel Lazzari Leite Barbosa intitulado “Representações de Professores Universitários sobre Avaliação” apresenta destaques de uma pesquisa de mestrado publicada em 2020 que teve como objetivo compreender as representações docentes acerca da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura de uma Universidade Pública no Oeste Paulista, de metodologia qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas e análise documental dos Projetos Político-pedagógicos dos cursos. Os resultados apontam para a compreensão da avaliação e dos instrumentos avaliativos por professores participantes da pesquisa.

O capítulo 8 “Apontamentos sobre a Formação do Circuito Quilombola de Turismo do Vale do Ribeira e as Contribuições do Instituto Sociambiental (ISA)” de João Henrique Souza Pires tem como objetivo apresentar um recorte da análise realizada para a escrita da tese de doutoramento do autor sobre as relações estabelecidas por organizações e instituições que realizaram trabalhos ligados a capacitação, formação, assessoria, assistência técnica e extensão com o propósito de organização do turismo junto às Comunidades Remanescentes de Quilombolas do Vale do Ribeira (CRQVR). Para tanto, são considerados

os diferentes atores envolvidos no processo e a análise das ações do Instituto Socioambiental (ISA) neste contexto, visto que a organização atuou diretamente com a formação do CRQVR. Os resultados consideram as assimetrias entre comunidades autóctones e agentes externos, que produz um progressivo processo de reavaliação de recursos e uma nova configuração que altera as relações de poder e o grau de autonomia das CRQVR.

Com autoria de Jonas Rangel de Almeida o capítulo 9 se intitula “A Prisão Vista por Foucault: Reflexões Necropolíticas” discute como se constituiu a relação entre a prisão e as lutas marginais, destacando como os corpos entram nesse sistema de opressão política e como a subjetividade é moldada dentro dele. O texto se divide em duas partes: primeiro, explora as interações entre vida e poder na modernidade usando os conceitos de biopolítica e biopoder; segundo, explora as visões de Foucault sobre a prisão, delinquência e atuação política no contexto da sociedade disciplinar. Em sua conclusão retorna à questão inicial para discutir como a abordagem foucaultiana da prisão pode nos ajudar a compreender a nós mesmos e a romper com a imagem colonizada que nos foi imposta ao longo da história.

O décimo capítulo é intitulado “O Movimento Universal, Particular e o Singular: sua Materialização no Campo da Matemática” produzido pelos autores Osvaldo Augusto Chissonde Mame e José Carlos Miguel que faz uma reflexão crítica em torno do movimento universal, particular e singular, bem como da sua materialização no campo da matemática, fundamentando sua discussão em referenciais filosóficos sobre as categorias mencionadas. O capítulo 11 faz uma interface entre diferentes Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências sendo a autora Valdirene Aparecida Pascoal egressa do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação Valdirene Aparecida Pascoal e o autor Rodrigo Martins Bersi egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGÉ. O capítulo se intitula “Interseção Informacional: Semiótica, Filosofia E Teoria Unificada” apresenta os resultados da pesquisa de mestrado realizada pela primeira autora em interface com o campo da pesquisa em educação realizando uma reflexão crítica e filosófica acerca da epistemologia da construção do conhecimento e o papel desempenhado pelos signos na transmissão de significados.

O capítulo 12 de autoria de Tatiana Ranzani Maurano traz o

título “Maria Lacerda de Moura na Imprensa Anarquista: Educação e a Igreja Católica na Década de 1930”. A proposta do capítulo é apresentar e analisar os escritos anarquistas de Maria Lacerda de Moura e os “objetoires de consciência” de Gonçalves, Bruno e Queiroz (2015), sobre a interferência do “Polvo Clerical”, na educação na década de 1930, tendo como fontes primárias os jornais publicados em São Paulo que foram distribuídos em todo o Brasil: A Lanterna – jornal de combate ao clericalismo, editado pelo tipógrafo, jornalista, arquivista anarquista Edgard Leuenroth e A Plebe – periódico libertário, editado pelo tipógrafo anarquista e imigrante italiano Rodolfo Felipe nos anos de 1933 a 1935, encontrados no Arquivo Edgard Leuenroth da Universidade Estadual de Campinas. Assim registra na história da educação brasileira a participação dos escritores e educadores anarquistas, contribuindo para combate ao seu esquecimento ideológico proporcionando as informações necessárias para futuras pesquisas sobre história da educação e a educação anarquista.

O capítulo 13 com o trabalho intitulado “Cinema, Educomunicação e Sala de Aula: Contribuições para a Formação de Professores” escrito pela autora Naiana Leme Camoleze Silva apresenta a premissa de ressaltar a relação existente entre Cinema e Educação, assim como de colaborar com a prática docente com o uso de produções cinematográficas em sala de aula. Por meio dos documentários produzidos pelo cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini e através de uma perspectiva interdisciplinar busca promover diálogos, visando contribuir com a formação de professores, busca compreender como a linguagem cinematográfica pasoliniana pode contribuir na educação e na formação de professores, por sua utilização interdisciplinar através da educomunicação e auxiliando na prática docente.

Considerando o recente aumento da oferta de escolas Waldorf por todo o Brasil, o décimo quarto capítulo intitulado “A Pedagogia Waldorf Antirracista à Luz da Perspectiva Teórica Decolonial” escrito por Aline Lucas Ribeiro trata da popularização dessas escolas entre famílias de pessoas pretas, pardas e indígenas que anteriormente não compunham este cenário. O trabalho objetiva uma reflexão crítica sobre essa nova configuração que fez nascer reivindicações de propostas pedagógicas que contemplem a cultura local do Brasil e não mais apenas abordagens de simbologia europeia. Os resultados

apontam para a movimentação da comunidade Waldorf para abraçar a pedagogia, fazendo aproximações com a perspectiva decolonial apontada como importante recurso teórico para sustentar politicamente novos estudos e atuações que descolonizam a escola e que trazem a interculturalidade às ações pedagógicas.

Com título “O Desenvolvimento da Ideia de Proporcionalidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo Sobre o Projeto EMAI” o capítulo escrito por Cláudia Elaine Catena encerra a coletânea e tem por objetivo apresentar os resultados obtidos por meio de pesquisa documental e bibliográfica sobre o Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI), material didático utilizado em toda rede pública estadual paulista, com embasamento teórico que se situou no contexto da Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud, além de interfaces com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e colaboradores. Os resultados apontam uma abordagem do material dos alunos no campo do conhecimento empírico, já no material dos professores são apresentadas atividades que podem favorecer o desenvolvimento conceitual sobre proporcionalidade, assim desenvolvendo o pensamento teórico.

Certos da relevância dos trabalhos neste coletivo temático da área da educação a partir das contribuições de pesquisas de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus Marília, em interface com diferentes Grupos de Pesquisa e ainda com outros PPGs da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Câmpus Marília, desejamos uma leitura enriquecedora diante da diversidade temática e amplitude teórica e metodológica presentes na obra. “Eu sou porque nós somos” é um ditado atribuído à cultura Bantu e presente em diferentes partes do continente africano na expressão *Ubuntu* que enfatiza a ideia de identidade intrinsecamente ligada a comunidade e aos indivíduos em sociedade. Neste percurso de compor-se no diálogo e em interação com diferentes perspectivas teóricas e áreas do conhecimento no campo da pesquisa em educação desejamos uma boa leitura.

*Ubuntu* “Eu sou porque nós somos”.



# Patronos dos Parques Infantis do Município de Marília/SP

*Aline de Novaes CONCEIÇÃO<sup>4</sup>*

*Macioniro CELESTE FILHO<sup>5</sup>*

## Introdução

Dentre as instituições educativas, há os Parques Infantis que “[...] tiveram sua origem no estado de São Paulo na década de 1930, posteriormente, na década de 1970, foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil.” (Conceição, 2021, p. 251). Nos Parques Infantis, eram atendidas crianças de 3 a 12 anos com uma educação não formal, em que se valorizava uma Educação Integral.

Dessa forma, nos Parques Infantis

era considerado que a criança deveria ter momentos de recreação e não deveria ser preparada para apenas escrever e ler, função do Ensino Fundamental, ou como denominado no período histórico em questão, Ensino Primário. Os Parques Infantis cuidavam e educavam com muitos brinquedos, poucas salas e muitas árvores, o que justifica a nomenclatura parque, que estava relacionada com a instalação dessas instituições em parques verdejantes (Conceição, 2023, p. 251).

No município de Marília/SP houve o funcionamento de sete Parques Infantis, os quais descrevemos a seguir a denominação e os anos em que

---

<sup>4</sup> Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – Câmpus de Marília/SP. alinenovaesc@gmail.com

<sup>5</sup> Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – Câmpus de Marília/SP. macioniro.celeste@unesp.br

foram instalados: Parque Infantil de Marília/SP (1937) que em 1948 passou a ser denominado Parque Infantil “Monteiro Lobato”, “Dr. Fernando Mauro” (1961), “Príncipe Mikasa” (1965), “Chapeuzinho Vermelho” (1967), “Branca de Neve” (1969), “Walt Disney” (1971) e “Saci-Pererê” (1972).

Funcionaram na cidade de Marília/SP de 1937 a 1978. Como mencionado, atualmente, essas instituições funcionam na cidade como Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e a instituição “Branca de Neve” está localizada em Padre Nóbrega/SP que é um distrito do município de Marília/SP.

Marília/SP é uma cidade cuja instalação como município ocorreu em 1929. Apresenta muitas lacunas em relação à produção de uma História da Educação da cidade, o que dificulta a compreensão do presente educacional do município, pois a história nos possibilita compreender onde estamos para buscarmos as mudanças que desejamos.

Na cidade, é usual entre os familiares dos educandos matriculados nas Emeis da cidade de Marília/SP, a afirmação que as crianças frequentam o “parque” ou o “parquinho” em vez de utilizarem Emei. Assim, tivemos interesse em pesquisar a temática dos Parques Infantis não explorada no município, a partir da seguinte problematização: quais os patronos dos Parques Infantis do município de Marília/SP?

A partir disso, os objetivos da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste capítulo de livro, consistem em: reconstituir elementos históricos dos sete Parques Infantis do município de Marília/SP, no período de 1937 a 1978, respectivamente ano da instalação do primeiro Parque Infantil da cidade e ano da alteração, na cidade, da denominação de Parques Infantis para Emeis. O objetivo específico consiste em compreender quais foram os patronos dessas instituições.

Como procedimento metodológico, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental com abordagem histórica, a partir dos procedimentos de localização, identificação, recuperação, reunião, sistematização, seleção, análise e interpretação de fontes sobre a temática.

Dentre essas fontes, foram localizados números de jornais marilienses e as fontes localizadas nos arquivos permanentes das Emeis em que funcionaram os Parques Infantis da cidade, como atas, fotografias, livros de matrículas, *Projeto Político Pedagógico*, monumentos e placas das instituições em questão.

É importante destacar que as fontes foram compreendidas como “[...] produtos de um tempo e das relações sociais estabelecidas em seus momentos históricos.” (Kuhlmann Júnior, 2017, p. 223). Desse modo, até a questão da preservação ou da falta de preservação das fontes é produto de um tempo e das relações sociais.

Buscamos também considerar que “[...] ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com **o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos.**” (Bacellar, 2008, p. 63, grifo do autor).

Assim, analisamos e interpretamos as fontes, cotejando informações, justapondo documentos, relacionando texto e contexto, estabelecendo informações constantes, identificando mudanças e permanências (Bacellar, 2008).

Na pesquisa com abordagem histórica, ao se utilizar os textos escritos em outro tempo, é necessário considerar que os discursos dessas fontes são produzidos socialmente e os seres humanos que participaram da construção dos enunciados dos textos documentais são produtores e produtos da história (Endlich, 2017).

É importante considerar também que as pesquisas em ciências humanas são personificadas e não coisificadas, pois, o pesquisador é humano e apresenta sentimentos, valores e percepções da realidade de acordo com a sua trajetória de vida.

Ressaltamos que na educação, a história das instituições pode ser uma vertente da história cultural ao se considerar o cotidiano da instituição para realizar a reconstituição, tendo como fontes e temáticas, possibilidades diversas, utilizando além das tradicionais legislações.

Na busca de compreender o cotidiano da instituição, na perspectiva histórica, emergiu os estudos sobre cultura material escolar que significa considerar “[...] edifícios, mobiliários, utensílios, materiais pedagógicos, manuais didáticos etc [...] suportes de práticas, instrumentos mediadores da ação educativa e elementos estruturais para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.” (Souza, 2007, p. 11).

A partir disso, a seguir serão apresentados os resultados e discussões, seguida das considerações finais e referências.

## Resultados e Discussões

Em 1948, o Parque Infantil de Marília/SP, foi denominado “Monteiro Lobato”. Resultado de um projeto de autoria do vereador Aniz Badra que além da troca do nome, idealizou para a instituição, uma placa de bronze homenageando Monteiro Lobato (Modelar..., 1954).

Na entrada, à esquerda da instituição em que funcionou o Parque Infantil em questão, há uma espécie de jardim com um monumento e uma placa de bronze que podem ser vistos com as Figuras 1a e 1b:

**Figura 1a- Monumento do Parque Infantil “Monteiro Lobato”<sup>6</sup>**



**Fonte: arquivo da autora.**

De acordo com a frase da placa, há indícios de que a escolha do patrono em questão (escritor de histórias repletas de criatividade e imaginação). Além de ser uma pessoa que representa poder, está relacionada com a valorização das crianças e compreensão que educá-las no Parque Infantil contribuiria para o progresso da cidade, o que justificaria naquele momento o investimento nessas crianças.

---

<sup>6</sup> Legenda da placa no monumento: “‘Parque Infantil ‘Monteiro Lobato’ Escrevo para as crianças, porque elas construirão no amanhã o mundo com o qual sonhamos’ Ao grande amigo das crianças do Brasil e das Américas, homenagem de Marília e sua gente.”.

Na lateral do monumento em questão, há a representação de um livro escrito por Monteiro Lobato, denominado *Viagem ao céu* e do outro lado há uma pena:

**Figuras 1b- Monumento do Parque Infantil “Monteiro Lobato”**



**Fonte: arquivo da autora.**

No livro *Viagem ao céu*, os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo (que inclui como protagonistas duas crianças e uma boneca) viajam até o céu e vivem muitas aventuras. O escritor, homenageado dos monumentos, José Renato Monteiro Lobato, nasceu em 1882, em Taubaté/SP, cursou Direito e escrevia para o jornal da faculdade. Em 1917, iniciou a colaboração para o jornal *O Estado de São Paulo*, pesquisou o mito do Saci e publicou em 1920 o livro: *A menina do Narizinho Arrebitado* (Chiaradia, 2016).

Por morar nos Estados Unidos da América (EUA), considerava que poderia trazer o denominado progresso daquele país para o Brasil. Com isso, como empresário, fundou três companhias de petróleo no Brasil que fez com que entrasse em conflito com o governo do período, tendo sido preso em 1941. Em 1948, faleceu por um derrame cerebral, tendo o corpo velado na Biblioteca Municipal de São Paulo, lembrado como grande escritor de literatura infanto-juvenil, além de ter sido produtor, diretor, ativista e tradutor de livros de literatura universal (tendo sua própria editora que futuramente se transformou em Companhia Gráfico-Editora) (Chiaradia, 2016).

A maioria das histórias que Monteiro Lobato escreveu, ocorriam no Sítio do Pica-Pau Amarelo e foram transformadas em série para a televisão. O nome do autor está espalhado pelo Brasil, em município, diversos logradouros, instituições e um museu. O nome do sítio em que narrava suas histórias, também nomeia instituições, inclusive uma Escola de Educação Infantil na cidade de Marília/SP, em que a autora deste capítulo trabalhou como professora e como professora coordenadora.

Na introdução do *Projeto Político Pedagógico* de 2016 da Emei “Monteiro Lobato”, há um acróstico com o nome Monteiro Lobato:

Maria Izabel B. Abreu doa em 1930, o terreno de um Parque Infantil;  
O Parque Infantil foi inaugurado em 1937;  
Nesta época eram atendidas crianças de até 12 anos;  
Todos praticavam esportes e recreação  
Em 1948, a Escola recebe o nome de “Monteiro Lobato” em homenagem  
ao escritor;  
Importante referência da Literatura Infantil;  
Reconhecido e amado por adultos e crianças;  
Os seus personagens seguem vivos em nossas doces lembranças  
Lobato, gostava de ler, escrever, pintar fotografar e desenhar;  
Os alunos da E.M.E.I, também  
Bonde, referência em nossa escola, patrimônio histórico;  
Área bem arborizada, um pedacinho de paraíso  
Tempo passou...transformações nos espaços físicos aconteceram;  
O carinho pelo “Monteiro” permanecerá sempre o mesmo. (Emei  
“Monteiro Lobato”, 2016, p. 1).

Constata-se que o Parque Infantil em questão, passou a ser denominado “Monteiro Lobato” no mesmo ano em que o escritor em questão faleceu, a cidade o denominou “amigo das crianças”. Crianças que na placa contida na instituição, foi afirmada que seriam responsáveis pela construção do futuro da cidade.

Na instituição Parque Infantil “Dr. Fernando Mauro”, há uma placa de inauguração em que há destaque para o prefeito, para o diretor de engenharia e para o deputado Fernando Mauro, como é possível visualizar com a Figura 2:

Figura 2-Placa de inauguração do Parque Infantil “Dr. Fernando Mauro”<sup>7</sup>



Fonte: arquivo da autora.

Fernando Mauro Pires da Rocha, doou com verbas próprias, *playgrounds* para um Parque Infantil<sup>8</sup> e com isso, foi homenageado como patrono da instituição. Ele nasceu em 22 de setembro de 1914, em Belo Horizonte/MG. Em 1939, finalizou o curso de medicina e chegou em Marília/SP, no ano seguinte, em 1940 (DR. Fernando..., [20--?]). Onde teve uma clínica ginecológica e era responsável pela enfermagem do hospital da Santa Casa de Misericórdia até 1959, sendo que foi diretor administrativo desse hospital de 1942 a 1953 (DR. Fernando..., [20--?]).

<sup>7</sup> Legenda da placa: “Parque Infantil Dr. Fernando Mauro construído pelo prefeito: Octávio Barretto Prado e inaugurado em 7 de setembro de 1961 sendo diretor de engenharia: eng.º Antonio Casadei os playgrounds deste parque foram doados gentilmente pelo deputado Dr. Fernando Mauro a quem as crianças deste bairro agradecem”.

<sup>8</sup> Além disso, Fernando Mauro também possibilitou a construção de prédios escolares (MARÍLIA, 1961).

Em 1956, foi eleito como vereador da Câmara Municipal de Marília/SP, pelo partido Democrático Cristão. Pelo mesmo partido, foi eleito Deputado Estadual no ano de 1959 e posteriormente em 1963 e 1967 (DR. Fernando..., [20--?]).

Em 1961, o senador Juscelino Kubitschek juntamente com o prefeito de Marília/SP, Octávio Barretto Prado e o presidente da Câmara Municipal Sebastião Mônaco, cumprimentou o deputado Fernando Mauro no interior da Catedral São Bento de Marília/SP, durante a colação de grau da faculdade de Ciências Econômicas. O que demonstra a relação com a política e com a religião (DR. Fernando..., [20--?]).

Foi reconhecido como cidadão honorário<sup>9</sup> de Marília/SP, Vera Cruz/SP, Pacaembu/SP, Flórida Paulista/SP e Tupi Paulista/SP. Em Marília/SP, criou um grupo escolar no bairro Palmital, transformou a escola da cidade, em escola Industrial, criou Escola de Enfermagem e Escola Prática de Agricultura, entre outros fatos (DR. Fernando..., [20--?]). Com a Figura 3, é possível observar a imagem desse patrono:

**Figura 3–Fernando Mauro**



Fonte: [https://sagl.camar.sp.gov.br/consultas/parlamentar/parlamentar\\_mostrar\\_proc?cod\\_parlamentar=100235](https://sagl.camar.sp.gov.br/consultas/parlamentar/parlamentar_mostrar_proc?cod_parlamentar=100235). Acesso em 29 de maio de 2019. Autoria desconhecida.

---

<sup>9</sup> É um título entregue para a pessoa que prestou serviços que auxiliam o desenvolvimento de determinada localidade. Com esse título, o homenageado se torna conterrâneo daquela terra, independente do seu local de nascimento e/ou residência.

Fernando Mauro faleceu em agosto de 1985. Ressalta-se que o Parque Infantil “Dr. Fernando Mauro”, estava relacionado com um deputado que como patrono trouxe melhorias físicas para a instituição.

Após ter sido dado o nome de um político para o segundo Parque Infantil de Marília/SP, em 1965, teve-se o terceiro Parque Infantil que recebeu nome de um príncipe, cujo nome completo é Takahito Mikasa, que nasceu em 1915 e faleceu em 2016 (Takahito..., 2021). Irmão caçula do imperador Hiroshito, professor do Instituto Japonês de Estudos Orientais, em 1941, casou-se e teve cinco filhos (Baptista, 2014).

Na Figura 4, tem-se a figura desse príncipe:



**Figura 4- Príncipe Mikasa**

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Takahito\\_Mikasa#Visita\\_ao\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Takahito_Mikasa#Visita_ao_Brasil). Autoria desconhecida. Acesso em: 20 jan. 2024.

Em junho de 1958, devido ao cinquentenário da imigração japonesa no Brasil, ele visitou o país com a sua esposa Yuriko Mikasa<sup>10</sup> a pedido do presidente Juscelino Kubitschek e visitou diversos locais do Brasil (Festivamente..., 1958).

Antes e após a data da visita do príncipe ao país, “[...] aconteceram diversas outras comemorações, competições esportivas e exibições artísticas [...] foram premiados os vencedores de um Concurso Literário sobre imigração.” (Baptista, 2014, p. 296).

---

<sup>10</sup> Nascida em 1923, informação disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Yuriko\\_Mikasa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Yuriko_Mikasa). Acesso em: 20 jan. 2024.

Assim, teve uma missa na Igreja Matriz Santo Antônio e inauguração do Obelisco Comemorativo à Imigração Japonesa no Cemitério Municipal. Posteriormente, houve, um desfile de carros alegóricos (Baptista, 2014)

Duas horas antes da chegada príncipe, o aeroporto estava com milhares de pessoas, seguido “[...] por centenas de viaturas, sua Alteza dirigiu-se à cidade, fazendo, num carro aberto vivamente aplaudido, este percurso: 9 de Julho, Sampaio Vidal, retorno pela São Luiz, Coronel Galdino, Santo Antônio, Rio Branco e Praça da Bandeira [...]” (Festivamente..., 1958, p. 1). Conforme as Figuras 5:

**Figuras 5- Visita do Príncipe Mikasa à Marília/SP em 1958**



Fonte: <https://www.marilia.sp.leg.br/a-camara/biblioteca-rangel-pietraroia/>  
Acesso em 29 de maio de 2019. Autoria desconhecida.

Na primeira figura apresentada, o príncipe está desfilando na cidade em um automóvel, enquanto que na segunda, está com a tropa de atiradores da Escola de Civismo e Cidadania Tiro de Guerra de Marília/SP.

A Câmara Municipal da cidade, outorgou o título de cidadão mariliense ao príncipe Mikasa que plantou um ipê, inaugurou um jardim oriental e uma fonte luminosa que foram ofertados pela colônia japonesa, para ser inserida em frente à Câmara Municipal da cidade (Baptista, 2014; Marília, 1977).

Esse fato é possível ser confirmado com a placa contida em uma pedra rústica na cidade:

**Figura 6- Jardim inaugurado pelo Príncipe Mikasa em visita à Marília/SP<sup>11</sup>**



**Fonte: arquivo da autora.**

É registrado na placa que o jardim foi inaugurado pelo príncipe em questão. Na Fotografia 7, verifica-se a plantação do ipê pelo príncipe:

---

<sup>11</sup> Legenda da placa: “Cinquentenário da imigração japonesa 1908-1958 – jardim inaugurado por sua Alteza Imperial, o príncipe Mikasa e doado pela laboriosa Colônia Japonesa. Marília, 22 de junho de 1958”.

**Figura 7- Príncipe Mikasa na Prefeitura Municipal de Marília/SP para plantar um Ipê amarelo em 1958**



Fonte: <https://www.marilia.sp.leg.br/a-camara/biblioteca-rangel-pietrarroia/>  
Acesso em 29 de maio de 2019. Autoria desconhecida.

O Ipê simbolizava a flor nacional brasileira e a Prefeitura de Tóquio enviou mudas de cerejeiras para Marília/SP. Anos depois, um dos representantes japoneses, em visita à cidade para a inauguração do Parque Infantil “Príncipe Mikasa”, destacou esperar que as mudas ao lado da árvore de Ipê, crescessem como as crianças que brincavam no parque e que servissem “[...] de laço de união cada vez mais forte entre os nossos dois países.” (Parque..., 1965, p. 1).

A data da visita do príncipe no Brasil, fez com que Mazzini (2017), confundisse e afirmasse que o ano de criação do Parque Infantil “Príncipe Mikasa”, ocorreu em 1958. Contudo, como relatado, ocorreu em 1965.

O quarto Parque Infantil denominado “Chapeuzinho Vermelho”, foi instalado em uma instituição similar a uma casa. Destaca-se que o nome da instituição, refere-se a um conto de fadas clássico, apreciado principalmente por crianças cujo clímax ocorre na casa da vovó.

No início da história, é relatado que a personagem principal, uma menina, recebeu um capuz vermelho e um pedido da mãe para entregar alimentos e bebidas para a avó. Assim, ela anda pela floresta, onde encontra com um lobo que conversando com Chapeuzinho, corre antes para a casa da vovó e se alimenta dela, esperando a menina para fazer o mesmo, todavia, felizmente ela se salva e liberta a vovó da barriga do lobo.

O quinto Parque Infantil, denominado “Branca de Neve”, também se refere a um conto de fadas clássico, apreciado principalmente por crianças, cuja personagem principal também é feminina. Uma jovem que com a pele branca como a neve, sofre com a madrasta que não suporta toda a beleza da jovem e então a jovem precisa fugir para uma floresta, onde vive com anões, todavia, na ausência deles, que foram trabalhar, Branca aceita uma maçã envenenada pela madrasta disfarçada e ao mordê-la desmaia, sendo acordada com o beijo de um príncipe.

*Chapeuzinho Vermelho* foi um conto registrado inicialmente por Charles Perrault e posteriormente pelos irmãos Grimm, que também registraram *Branca de Neve*. Walt Disney reproduziu vários contos clássicos registrados por esses autores, amenizando os aspectos reais, muitas vezes tristes e trágicos, por meio da eliminação de elementos fundamentais dos contos originais.

Walt Elias Disney tornou-se patrono do sexto Parque Infantil da cidade, nasceu em 1901 e faleceu em 1966, foi um empresário norte-americano, fundou a *Walt Disney Company*, criando em 1955, os parques temáticos da Disney (localizados na Califórnia, Flórida, França, Japão e em Hong Kong) (Frazão, 2019). Esses parques são visitados por pessoas de vários países.

Além disso, fundou o maior estúdio de animação de Hollywood. Era filho de uma professora e gostava de desenhar, tornando-se cartunista de propaganda aos 18 anos, sendo que em seguida, passou a produzir filmes publicitários (Frazão, 2019).

Em 1923, produziu *Alice, O coelho Oswald, Mickey Mouse, Steamboat Willie*. Em 1929, criou os personagens Pato Donald, Pateta e Pluto, que apareciam juntamente com Mickey Mouse. Em 1939, lançou o primeiro longa-metragem animado, intitulado *Branca de Neve e os sete anões* e depois criou outros longas, como: *Pinóquio, Fantasia e Bambi*. Durante a II Guerra Mundial, produziu desenhos animados para treinar os soldados e com o fim da guerra produziu *Cinderela* (Frazão, 2019).

Constata-se que Walt Disney, patrono de um Parque Infantil de Marília/SP, era relacionado com a produção de desenhos animados que tem a criança como principal público. Nas paredes do Parque Infantil “Walt Disney”, havia personagens criados pelo patrono dessa instituição, como é possível constatar com a Figura 8:

**Figura 8- Desenhos na parede do Parque Infantil “Walt Disney”**



Fonte: (Parque, 1971). Autoria desconhecida.

Os personagens relacionados com Pato Donald, proporcionavam a estabilização de um ambiente que considera a infância, por inserir personagens que costumam ser do universo infantil<sup>12</sup>.

Após ter um patrono não pertencente a cultura brasileira o último Parque Infantil instalado no município de Marília/SP foi nomeado em 1969 como “Saci-Pererê” e instalado na Vila Altaneira (Marília, 1969). Saci-Pererê é uma lenda do folclore brasileiro, em que se conta que ele habita as florestas e apronta travessuras com as pessoas, tendo apenas uma perna e um gorro vermelho.

### **Considerações Finais**

Constata-se que os nomes dos primeiros três Parques Infantis homenagearam figuras políticas, como um escritor que fez e faz muito sucesso entre as crianças, um deputado e um príncipe que visitou a cidade. Desse modo, constata-se uma instrumentalização política com a escolha do segundo e terceiro patrono dos Parques Infantis do município.

Enquanto os demais se relacionam com personagens de conto de fadas, como um criador de um estúdio de animação de Hollywood que produziu

---

<sup>12</sup> Não cabe neste contexto histórico a problematização destes usos, que em suma são estereotipados e não desenvolvimentais, considerando que poderiam ser alterados por desenhos elaborados pelas próprias crianças.

desenhos animados para crianças e reproduziu vários contos de fadas e por fim, um personagem de uma lenda brasileira, ou seja, uma referência nacional. Com isso, dos nomes dos sete Parques Infantis que funcionaram na cidade, cinco estão relacionados com o universo literário infantil e dois homenagearam pessoas que representam poder.

### Referências

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.

BAPTISTA, Gilberto Casadei de. **Marília do meu tempo**: os anos dourados. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CHIARADIA, Kátia. **Edição de textos fidedigna e anotada das cartas trocadas entre Monteiro Lobato e Charles Frankie (1934-1937)**: edição e estudo da correspondência entre Monteiro Lobato, Charles Frankie e alguns companheiros da Campanha Petrolífera, como Edson de Carvalho. 2016. 623 f. (Doutorado em Teoria e História Literária) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321226>. Acesso em: 17 set. 2019.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Elementos sociais de Parques Infantis do interior de São Paulo (1937-1978). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, p. 249-272 jan/dez, 2023. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4706/3588>. Acesso em: 2 fev. 2023.

DR. FERNANDO Mauro Rocha Pires - **o cidadão**. Marília: [s. n.], [20--?].

EMEI “MONTEIRO LOBATO”. Introdução. **Projeto Político Pedagógico**. Marília/ SP, 2016. (Digitado).

ENDLICH, Ana Paula. Bakhtin e a pesquisa documental de programas governamentais em educação. **Revista Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, Vitória, v. 23, n. 2, p. 54-65, jul./dez. 2017.

FESTIVAMENTE recepcionado, em Marília, domingo, o príncipe Mikasa. **Correio de Marília**, Marília, ano 31, p. 1, 24 jun. 1958.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Walt Disney. **Ebiografia**. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/walt\\_disney/](https://www.ebiografia.com/walt_disney/). Acesso em: 28 out. 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Processos de difusão do Parque Infantil e instituições congêneres no Brasil. *In*: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 9., 2017, João Pessoa. Anais [...], p.165-176.

MARÍLIA (Cidade). Câmara Municipal. Decreto nº 1397, de 23 de setembro de 1961. **Câmara Municipal de Marília**. Marília, 1961. Disponível em: <https://www.marilia.sp.leg.br/leis/legislacao-Municipal>. Acesso em: 17 set. 2019.

MARÍLIA (Cidade). Câmara Municipal. Lei nº 2620, de 23 de janeiro de 1969. **Câmara Municipal de Marília**. Marília, 1969. Disponível em: [https://sapl.camar.sp.gov.br/pysc/download\\_norma\\_pysc?cod\\_norma=10878&texto\\_original=1](https://sapl.camar.sp.gov.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=10878&texto_original=1). Acesso em: 13 set. 2019.

MARÍLIA (Cidade). Câmara Municipal de Marília. Relatório. 1977.

MAZZINI, Maria do Carmo Capputti. **A precarização do trabalho das professoras da rede Municipal de educação de Marília/SP**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MODELAR, o Parque Infantil “Monteiro Lobato”. **Correio de Marília**, Marília, ano 27, p. 1, 23 abr. 1954.

PARQUE Infantil << Príncipe Mikasa>> solenemente inaugurado. **Correio de Marília**, Marília, ano 38, p. 1, 6 jun. 1965.

PARQUE INFANTIL “WALT DISNEY”. [Álbum de fotos]. **Parque Infantil “Walt Disney”**. Marília, 1971. 14 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. Vestígios da cultura material escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 14, p. 11-14, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/127/137>. Acesso em: 13 ago. 2016.

TAKAHITO, Príncipe Mikasa. **Wikipédia**, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Takahito\\_Mikasa#Visita\\_ao\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Takahito_Mikasa#Visita_ao_Brasil). Acesso em: 20 jun. 2019.

# Autobiografias e Ação Emancipadora no Blog da EJA: Sentido e Acolhimento no Processo de Desenvolvimento

Rodrigo Martins BERSI<sup>13</sup>  
Izabella Domingues Torres HORTA<sup>14</sup>

## Introdução

Este capítulo consiste na comunicação de leitura bibliográfica da pesquisa de mestrado *O blog na educação de jovens e adultos* realizada entre 2018 e 2020 pelo pesquisador Rodrigo Martins Bersi e com orientação do Prof. Dr. José Carlos Miguel vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Campus Marília. A pesquisa contou com financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com o apoio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX/CAPES) que resultou na publicação do livro *O blog na EJA: autobiografia e ação emancipadora* em 2020. A investigação consiste de um Experimento Didático-Formativo de referencial teórico-metodológico da Teoria da Atividade de Estudos.

Situamos a pesquisa no campo da Teoria Histórico-Cultural em articulação com a Filosofia da Linguagem, a Educação Libertadora, a Educação Desenvolvidora e a Educação Humanizadora, sendo esses três paradigmas de ensino-aprendizagem que foram considerados nas formulações teóricas e

---

<sup>13</sup> Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Campus Marília. E-mail. rodrigo.beresi@unesp.br.

<sup>14</sup> Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Campus Marília izabella.torres@unesp.br.

realizações práticas. A leitura bibliográfica acontece permeada pela reflexão teórica da articulação entre sentido e acolhimento na realização prática do Experimento Didático-Formativo e análise de seus resultados.

No percurso da investigação apresentamos os marcos teórico-metodológicos que fundamentam nossas ações de pesquisa para então explicar de maneira mais detalhada os passos metodológicos escolhidos em diálogo com a fundamentação teórica. A partir da apresentação do campo de pesquisa, de seus sujeitos e dos passos de realização do experimento apresentamos os resultados e reflexões acerca da pesquisa realizada.

Os resultados de pesquisa e discussões apresentadas buscam refletir a partir da experiência de publicação das autobiografias no blog da EJA pelos educandos o papel do sentido e do acolhimento para o desenvolvimento e o acolhimento dos participantes. As reflexões recebem um aspecto crítico de ação-reflexão-ação acerca da pesquisa realizada já mais distante no tempo.

### **Fundamentação Teórica**

A leitura bibliográfica nesta comunicação de pesquisa articula teoria e prática a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que interpreta a realidade concreta como síntese das ações humanas socialmente situadas. O percurso histórico do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui-se na luta civil organizada de reivindicação do direito a educação de qualidade por meio da mobilização de sujeitos e práticas de ensino e da atuação política para o reconhecimento da educação de adultos como política pública de responsabilidade do Estado brasileiro. Esses dois movimentos ocorrem em meio a processos de valorização e de desvalorização política e seus incentivos fiscais, muitas vezes atrelada a políticas de governo. Vale destacar a incorporação da educação de adultos ao FUNDEB como uma política de Estado importante para o campo e fruto da ação política de seus agentes.

Ao problema de legitimação da educação de adultos como campo de políticas públicas no Brasil soma-se a questão da qualidade na alfabetização da população e da juvenilização da educação de adultos que recebe alunos do regular com intuito de conclusão dos estudos. Há um percentual decréscimo dos indicativos de analfabetismo absoluto na variação entre 2016 e 2022 de 6,7% para 5,6% segundo o painel da PNAD Contínua, já o PISA 2022

demonstra queda no desempenho em leitura, matemática e ciências de 2019 para 2022 no país. Essa problemática chama a atenção para os motivos e objetivos para a educação da população brasileira em que se pretende atender as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Neste contexto realizamos a reflexão proposta por Freire quanto a educação bancária em oposição a educação libertadora em que a segunda pretende a transformação da realidade pelos sujeitos e não sua permanência precedendo assim por meio do ensino a superação da consciência alienada pela consciência crítica.

Existem ainda resistências para a consolidação da EJA enquanto política de Estado, como, por exemplo, o não reconhecimento da EJA nas primeiras versões da BNCC ou ainda a não observância das Diretrizes Curriculares da EJA, principalmente na etapa do Ensino Médio no mesmo documento. A BNCC apresenta certo aspecto normativo ao delinear as competências e habilidades divididas entre os tempos escolares e percurso formativo. Por outro lado, há um desajuste entre os princípios da educação de adultos, seus tempos e conteúdos, e as Diretrizes da Educação de Adultos que estão mais associadas aos tempos e necessidades dos próprios sujeitos, devendo ainda a escola respeitar suas individualidades, vivências e necessidades específicas, assim a escolarização na EJA deve respeitar a educação como direito público e subjetivo dos sujeitos.

A partir da educação libertadora o acolhimento na educação de adultos toma importância fundamental para o sucesso do percurso formativo pois se é responsável inicialmente pelas primeiras impressões e compreensão das dinâmicas escolares, torna-se catalisador de desenvolvimento pelo respeito às individualidades e tempos dos sujeitos. Sujeitos acolhidos, respeitados e valorizados são capazes de envolver-se de maneira significativa no percurso formativo. Conhecer as singularidades, respeitar as individualidades e valorizar as vivências compõem o acolhimento capaz de impulsionar os sujeitos em uma atividade desenvolvente que em sua síntese produzir apropriação de conhecimento. Sujeitos valorizados e respeitados contam suas histórias e se envolvem no percurso formativo. As publicações autorais e as autobiografias procuram encaminhar essas propostas didáticas na forma de um Experimento Didático-Formativo.

A educação direito público e subjetivo do sujeito estabelece portanto as diretrizes que possibilitam uma educação libertadora articulada com

a humanização dos sujeitos, ou seja, da apropriação dos conteúdos desenvolvidos pelos humanos em seu acúmulo histórico de experiências. Assim, a humanização situa-se no percurso do sujeito de apropriação da cultura em um processo socialmente mediatizado pela linguagem. Dessa maneira ao se propor uma educação libertadora associada a humanização dos sujeitos se pretende a superação da consciência alienada pela consciência crítica por meio da aquisição de conhecimento e contato social com a cultura mediado pela linguagem.

O lugar social em que está inscrita a educação de adultos representa ponto importante de reflexão para a compreensão do campo de estudo e seus sujeitos, marcados inicialmente pela negação do direito a educação em idade apropriada e sucessivamente pela vulnerabilidade em seu cotidiano. O principal fator para o abandono escolar segundo a PNAD Contínua: educação 2022 é a necessidade de trabalhar, ocupando posições subalternas de trabalho por causa da falta de certificação escolar. Vulnerabilidade que extrapola as relações financeiras e de trabalho e atinge aspectos culturais e de acesso ao Estado. Neste aspecto o terceiro setor acaba ocupando boa parcela das iniciativas de educação de adultos, situação provocada pelo atendimento insuficiente promovido pelo Estado, com baixos incentivos fiscais e propostas legislativas nem sempre alinhadas aos princípios da educação de adultos. A luta por legitimação da EJA como política pública ainda acontece nestes espaços de decisão normativa e de financiamento, em que cabe ao poder público ofertar e promover essa modalidade de ensino.

A interface da EJA com o mundo digital destaca outra situação de vulnerabilidade vivenciada por seus sujeitos em que as TDIC podem representar avanços econômicos e sociais, mas também distâncias que segregam. Não se tratam aqui de distâncias absolutas, mas simbólicas, visto que em 2022 existiam no Brasil mais celulares nos lares brasileiros do que aparelhos televisivos, assim mesmo possuindo acesso à *internet* acabam por não transitar por ambientes digitais com autonomia. A posse material de algum artefato eletrônico por si só não garante a inclusão digital inicialmente por limitações no próprio *hardware* do dispositivo em questão e ainda por representar barreiras culturais de acesso aos ambientes digitais e de apropriação de conhecimentos necessários para o manuseio destes instrumentos.

Os impactos das tecnologias digitais no cotidiano são sentidos nas diferentes esferas da atividade humana e exigem da educação reflexão cuidadosa. Sobre os sujeitos da EJA na sociedade da informação e da informática carece ainda refletir sobre suas tecnobiografias, ou seja, seu histórico e necessidades no contato direto com as TDIC em seus próprios contextos sociais. O imperativo causado pelas tecnologias digitais já se faz aparecer nas diversas esferas da atividade humana e na educação, cabendo ao educador dialogar com os sujeitos sobre os possíveis significados e agir sobre suas necessidades sempre orientado pelo sujeito em sua própria realidade social. As tecnobiografias em perspectiva histórica dão a profundidade necessária ao objeto de estudo para a sua significação pelos sujeitos.

No âmbito normativo da educação as TDIC ganham mais atenção ao tratar da modalidade de ensino a distância e dos cursos profissionalizantes, ademais aparecem nos conteúdos escolares por meio da instrumentalização de artefatos eletrônicos que precisam ser dominados. Já o paradigma da educação libertadora e de humanização proposto vai além do desenvolvimento das capacidades instrumentais com informática para buscar a significação crítica e a apropriação dos conhecimentos do campo das tecnologias digitais a partir da reflexão acerca do conhecimento teórico com profundidade histórica. Por meio do contato direto com o objeto cultural de conhecimento, pela interação social e mediados pela linguagem os sujeitos podem se apropriar dos conhecimentos de maneira integral e não meramente instrumental, assim ressignificando esses objetos em sua lógica interna, atribuindo sentido e significado às TDIC no processo de superação da consciência alienada.

A consciência crítica na sociedade da informação necessita da superação da alienação acerca dos artefatos eletrônicos, sua constituição e origem. Entender em profundidade histórica e social a origem, ou seja, a necessidade primeira de ser dos objetos de conhecimento para localizar estes na realidade concreta e de interações humanas, constituído por sujeitos. A consciência crítica sobre as TDIC que se pretende na superação sobre a consciência alienada é etapa necessária para a emancipação humana em ambientes digitais, de refletir sobre seus impactos, história, funcionamentos e filosofias.

Neste ensejo Experimento Didático-Formativo é um método de pesquisa e também de ensino desenvolvido a partir da Teoria da Atividade de

Estudo no campo da Teoria Histórico Cultural capaz de proceder com a transformação qualitativa da consciência alienada para o pensamento crítico. A superação da consciência alienada está na reflexão e transformação do objeto pelo sujeito, além de mover e operar mecanicamente o que se estuda o sujeito reflete, pensa e faz sínteses sobre os conhecimentos ali estudados em sua profundidade histórica e social. Trata-se de superar a mera instrumentalização das TDIC e pensar um ensino crítico, desenvolvente, que reflete sobre o objeto de estudo no curso de seu desenvolvimento para criar ressignificações.

O Experimento Didático-Formativo utilizado como referência na pesquisa está organizado a partir do método experimental que foi utilizado em Vigotsky e transformado pelos teóricos da Teoria da Atividade de Estudos principalmente a partir dos trabalhos de Davidov e Elkonin traduzidos para o português na coletânea de textos organizado por Puentes (Puentes, 2020). Metodologicamente nos inspiramos em Aquino (2017) e Araújo (2018) para organizar a estrutura interna da atividade desenvolvida. A experiência de pesquisa está em sintonia teórica e metodológica com a Teoria Histórico-Cultural, faz sínteses sobre a realidade material e articula a atribuição de sentido no percurso formativo e negocia significados entre os sujeitos em um processo social de aprendizagem. Para tanto, dialogamos a partir dos autores e objetivos da pesquisa a articulação teórica do processo de atribuição de sentido com o acolhimento e escuta dos sujeitos durante a negociação dos significados.

Pela concepção da filosofia da linguagem, é possível explorar as nuances dos gêneros enunciativos, destacando a importância do contexto na compreensão dos enunciados. Ressaltando a interação entre a língua e a vitalidade inerente à natureza do enunciado, considerando-o um ato social e historicamente situado. A verdadeira unidade da língua reside no diálogo entre os enunciados, refletindo as complexas relações de reciprocidade na cultura e na atividade humana. É por meio das práticas linguísticas que o ser humano se constitui como sujeito. Ele tem a capacidade de atribuir novos significados à língua com base em suas intenções e na posição que ocupa no mundo conforme sua vivência. Assim, a língua se integra à vida por meio de enunciados concretos, enquanto a vida se expressa na língua através desses enunciados (Bakhtin, 2011).

## Metodologia

Esta comunicação de pesquisa foi organizada a partir das produções bibliográficas sobre um Experimento Didático-Formativo desenvolvido no âmbito da pesquisa acadêmica de mestrado financiada pela CAPES que subsidiou além de produções acadêmicas a publicação de textos autorais pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no *blog* da instituição acolhedora na *internet*. O experimento de que trata a pesquisa ocorreu em 2019 em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) local que denominaremos de instituição acolhedora. A exposição dos achados acadêmicos ocorre a partir livro publicado em 2020 sobre a dissertação de mestrado.

Por meio da investigação bibliográfica acerca da pesquisa de mestrado (Bersi, 2020) que envolveu o Experimento Didático-Formativo na instituição acolhedora objetivava-se apresentar seus procedimentos e refletir acerca da centralidade da articulação entre o sentido e acolhimento para o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem que ocorreu na interação professor-aluno-conteúdo. A releitura da publicação de mestrado 4 anos depois permite um distanciamento acerca da substância e o amadurecimento teórico para uma crítica mais articulada com a teoria. Portanto, torna-se uma auto revisão bibliográfica que permite refletir sobre a prática de pesquisa e assim se aprimorar para o porvir.

No âmbito do Experimento Didático-Formativo desenvolvido foram publicados 24 trabalhos autorais pelos sujeitos no *blog* da instituição, dos quais 14 foram identificados como autobiografias e as demais publicações autorais são poesias, músicas, reflexões e cartas. O período de produção e coleta de dados no campo de pesquisa percorreu todo o ano de 2019, onde a partir de intenso diálogo com a instituição acolhedora foi possível permanecer no campo de pesquisa por tempo prolongado e experimentar ricas interações entre os sujeitos envolvidos.

A utilização de publicações na internet teve por objetivo a valorização e visibilidade para a autoria das pessoas participantes, sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que nem sempre foram supridas pelo poder público ou enxergadas pela sociedade como cidadãos de direitos. Já a ampla utilização da autobiografia para alcançar o objetivo proposto de valorização dos sujeitos

tornou-se estratégia principal no percurso do experimento, ao notar a preferência dos sujeitos por apresentar as suas histórias de vida na internet.

A pesquisa qualitativa foi publicada como abordagem pesquisador-participante foi metodologicamente guiada pelo Experimento Didático-Formativo e teoricamente fundamentada na Educação Desenvolvimental como desdobramento de teórico da Teoria Histórico-Cultural e seus pressupostos. A perspectiva de ensino preza pela formação integral com abordagem *omnilateral* de prática libertadora com objetivo de emancipação humana por meio da superação da consciência crítica sobre a consciência alienada sobre o objeto de estudo e sua inscrição na realidade, explorando seus diferentes aspectos de inscrição na realidade, em sua história, criação, usos, formatos, artefatos, filosofias, dentre outros que se formam no intenso diálogo entre os sujeitos epistemologicamente curiosos.

Por meio do diálogo e das publicações se exercita a pronúncia de mundo em que sujeitos são convidados a se expor também na internet para contar suas vivências e trajetórias de vida, assim ao se envolver com o mundo digital são convidados a participar e a transformar a realidade a partir com compartilhamento de suas próprias histórias. Fica evidenciado para os sujeitos que suas histórias também são culturas valiosas de serem salvas e compartilhadas na web, que pessoas na internet leem e se apropriam dos casos ali relatados. A valoração é elemento desencadeador de aprendizagem e esteve intimamente ligada a atribuição de sentido sobre o conteúdo estudado e o acolhimento aos sujeitos no percurso formativo.

A prática da escrita se manifesta quando há uma necessidade de interação social humana. Ao oferecer aos educandos a oportunidade de utilizar o blog como uma ferramenta para expressar suas memórias na forma de autobiografias, o pesquisador introduz na pesquisa a possibilidade dos participantes se sentirem incentivados a revisitar seu passado. Por meio da linguagem, eles puderam criar enunciados autênticos, registros que frequentemente revelam as marcas da exclusão presente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo, assim, a realidade da sociedade em que estamos inseridos.

Os trabalhos produzidos pelos sujeitos da pesquisa foram acompanhados pelo pesquisador e equipe pedagógica da instituição acolhedora com

caráter orientador observando questões gramaticais e éticas para viabilizar a publicação na *web*. O trabalho final publicado foi resultado de intenso diálogo dos autores com professores da escola que acompanhavam sua escrita, cabendo ao pesquisador auxiliar na submissão dos trabalhos no sistema do *blog* da escola. Após a produção do trabalho pelo sujeito em diálogo com professores da escola e feita a submissão do trabalho concluído com ajuda do pesquisador os trabalhos ainda passavam por verificação pela gestão e coordenação pedagógica, que procediam com os últimos ajustes. Sendo necessário o sujeito autor era chamado para realizar alguma modificação ainda antes do agendamento da publicação. Estando pronto o trabalho este era agendado para publicação na próxima manhã ou em poucos dias, sempre no período matutino.

O sistema de publicações do *blog* foi amplamente utilizado pela instituição para além do Experimento Didático-Formativo que orientou as ações de pesquisa. Professores fizeram postagens de conteúdos de pesquisa e autorais, como também foram feitas publicações de informativos, calendário, assuntos administrativos e notícias de interesse da comunidade escolar. Essa categoria de publicações vindas da equipe gestora, pedagógica e professores representou grande parcela de todos os *posts* no período, sendo importantes para movimentar os acessos à plataforma, funcionando realmente como um site de notícias local.

A investigação foi organizada em quatro etapas que se interconectam e se complementam. A primeira etapa consta da organização contendo os primeiros contatos com a instituição acolhedora e implementação do *blog*. A segunda etapa representou a realização efetiva do Experimento Didático-Formativo junto aos sujeitos, com publicações no *blog* e interação direta com os participantes. A terceira etapa foi de sistematização das informações com encontros dialogados com os sujeitos e a quarta etapa constitui da reflexão sobre os dados sistematizados com publicação de materiais acadêmicos, que servem de fonte bibliográfica para elaboração deste capítulo.

Após a publicação dos *posts* pelos sujeitos esses foram convidados para um encontro dialogado que funcionou na forma de uma Roda de Conversas com temática acerca da experiência vivida, mas sem um roteiro fechado como uma entrevista, mas mais aberto deixando para que os participantes se expressem e contem seus olhares de maneira mais fluida. O formato da Roda

de Conversas significa e acolhe ao respeitar a dialogicidade e a alteridade da linguagem, valorizando a expressão verbal dos sujeitos e suas perspectivas. A significação parte da pronúncia de mundo que viabiliza a emancipação de sujeitos de consciência crítica e proficientes.

A metodologia está orientada no fluxo dialético da ação-reflexão-ação em que os sujeitos participaram intensamente das tomadas de decisão e atuaram na reflexão acerca do experimento. Tratou-se de uma pesquisa prática participante de envolvimento direto com o campo de pesquisa e seus sujeitos, onde não se propunha a neutralidade mas sim o envolvimento por meio de intensos diálogos cotidianos. Dessa maneira a exposição sobre os resultados da investigação foram organizados na explicação acerca dos pressupostos teóricos, a produção e publicação dos *posts* na forma do Experimento Didático-Formativo, a produção de dados complementares por meio das Rodas de Conversas e a análise crítica acerca do experimento realizado com exposição reflexiva.

## **Resultados e Discussões**

É necessário ressaltar o aprimoramento teórico que o distanciamento no tempo permite quando se propõe a leitura bibliográfica das produções na pesquisa de mestrado, ato que possibilita refletir sobre a prática e então propor uma síntese, algo que vem para reorganizar o pensamento e criar algo novo. A compreensão acerca do Experimento Didático-Formativo e da Teoria da Atividade de Estudo ainda está em pleno desenvolvimento e agora é possível melhor visualizar os elementos teóricos que compõem um Experimento Didático-Formativo que se adiante ao desenvolvimento dos sujeitos e para guiar a aprendizagem.

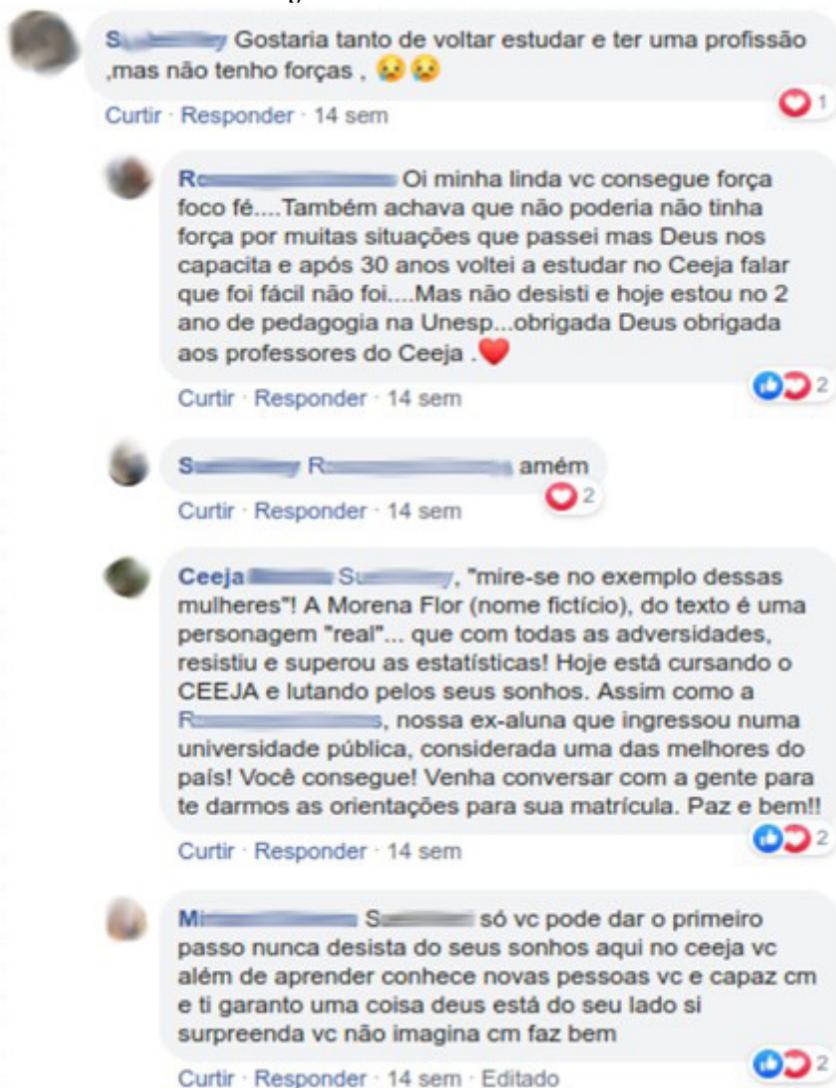
Dentre as compreensões sobre o Experimento Didático-Formativo que se atualizaram está a de que se trata de um método de pesquisa e também de ensino, que deve estar dialogado de maneira praxiológica com o campo. Assim, o acolhimento faz-se elemento constituinte da própria atividade desenvolvendo sem o qual não há envolvimento entre os sujeitos, assim como o valor estético aparece para nós também recheado de importância para a significação e valoração do objeto de estudo. Portanto, nos valem da estética para impulsionar a significação dos conteúdos e do acolhimento no envolvimento entre os sujeitos.

A estratégia de ensino de utilização das autobiografias como elemento de acolhimento e significação resultou em uma riqueza de conteúdos autorais que contam além de suas histórias e vivências, também reflete sua personalidade e singularidade. As vozes dos sujeitos aparecem durante toda a exposição dos conteúdos da pesquisa pois além das produções autorais também foram realizadas Rodas de Conversas momento em que os sujeitos participaram ativamente e relataram suas perspectivas. Portanto, temos duas fontes importantes de manifestação dos sujeitos, seus trabalhos autorais publicados no *blog* e suas vozes durante a Roda de Conversas realizada após o experimento. Ocorreram também interações *online* por meio de redes sociais onde eram compartilhados os trabalhos publicados no *blog*.

Por meio da alteridade da linguagem os sujeitos autores foram convidados a pensar no público leitor, pessoas que poderiam se interessar na leitura dos materiais publicados pelos participantes no *blog*. Essa reflexão acerca dos motivos da escrita trouxe dizeres sobre testemunhos que serviriam de exemplo e motivação a outras pessoas. Foi evidenciada neste percurso a função social dos textos que alcançam seus interlocutores na *internet*, onde foi possível a interação entre autores e leitores por meio de comentários no próprio *blog* onde os trabalhos foram publicados, mas principalmente em redes sociais e correntes em aplicativos de mensagens.

Na publicação em rede social da instituição com a história de Bia, sujeito com um dos textos com maior visibilidade durante a experiência, foram feitos comentários sobre o desejo de retornar aos estudos, que foi respondido primeiro por um sujeito participante da pesquisa que convida a internauta a retornar a escola e pela própria autora do texto, Bia, que faz mais um apelo na tentativa de motivar que fez o comentário a retornar aos estudos. A interlocução entre leitores e autores contou também com interação da equipe pedagógica nesta comunicação *online* que consta em sua íntegra na figura. Se nota também a expressão de amorosidade em ambiente digital por meio de reações de *amei* a cada comentário de incentivo.

Figura 9 – Comentários na Internet



Fonte: Bersi, 2020, p. 96.

O *blog* como meio digital de divulgação e conjunto das publicações elaboradas pelos sujeitos foi interpretado a partir do conceito de biblioteca popular trabalhado em Freire onde as obras são produzidas pela própria comunidade. Espaço digital de produção autoral pelos sujeitos localizada na *internet* que valoriza a voz de seus autores, a participação social e a intervenção consciente e direta para transformação da realidade. Inclusão digital nessa

perspectiva está interligada com a necessidade de atuação social em ambientes digitais de maneira consciente, pelo uso social da palavra que motivam práticas significativas de leitura e escrita na *web*.

**Quadro 1 - Relação de postagens e autores por data de publicação**

<b>POSTS PUBLICADOS POR SUJEITOS NO BLOG</b>		
<b>DATA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
14/03/2019	Minha história de vida: da depressão ao sonho!	Edu
14/03/2019	Testemunho real: da água pro vinho!	And
18/03/2019	Carta ao prefeito: rua escura!	Ine
19/03/2019	Recomeço de uma Nova Vida	Igo
20/03/2019	Arrependimento não mata, mas ensina a viver!	Mar
26/03/2019	Denuncie a Violência Contra as Mulheres! Disque 180!	Ama/Lil
02/04/2019	Homofobia Não!	Dan
03/04/2019	Vamos acordar?	Fáb
11/04/2019	Crônica: Bia e suas histórias	Bia
18/04/2019	A luta continua!	Eny
23/04/2019	História de vida, força e superação!	Edi
26/04/2019	Acolhimento, Vida e Sonhos!	João
29/04/2019	O estudo faz falta em nossa vida?	Vid
03/05/2019	Poderes e Sonhos: uma autobiografia (Parte II)	Igo
23/05/2019	CEEJA: A Escola do Bem Viver!	João
08/06/2019	O mundo da sabedoria	Nio
11/06/2019	Alunos de CEEJA traduzem trecho inédito da obra de Alexis Carrel, prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina, de 1912	Usu
17/07/2019	Minha trajetória de vida	Ide
26/09/2019	Ginástica Laboral em um Sábado Criativo	João
09/10/2019	Aprendendo a Plantar Maracujá	Dem
24/10/2019	Aos mestres, com carinho! Por aluna Jan.	Jan
28/11/2019	Poema de aluna do CEEJA retrata tradição nordestina na busca pela esperança!	Eny
29/11/2019	O Filho Pródigo que Volta aos Braços do Pai - Igo (Parte III)	Igo
16/12/2019	Ex-aluna do CEEJA ingressa em Universidade Pública que tem conceito máximo em indicador do MEC em 2019	Ros

**Fonte: Elaboração própria (Bersi, 2020, p. 83-84).**

O quadro apresenta os títulos dos trabalhos produzidos associando aos seus autores e data de publicação e contribui para a síntese acerca dos tempos e conteúdos produzidos a partir do Experimento Didático-Formativo. O anonimato nas produções de pesquisa foi preservado observando as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa e a íntegra dos conteúdos autorais publicados pelos sujeitos pode ser acessada na *internet* ao acessar o *blog* ou ao final do livro e dissertação da pesquisa de mestrado.

O papel desempenhado pelo acolhimento para o envolvimento do o processo de ensino-aprendizagem fica destacado ao observar nas produções autorais as repetidas vezes que os sujeitos se apresentam aos seus leitores, trazendo detalhes sobre suas vidas, história, contendo nome completo e outras informações pessoais que não foram reproduzidas nos materiais de pesquisa. Houve o caso do sujeito João que publicou dois trabalhos e dentre eles um tratou-se de uma carta endereçada a instituição acolhedora e seus profissionais em forma textual de agradecimento aos serviços prestados, acolhimento e aprendizagem.

No percurso da negociação de significados a função social do texto foi posto em evidência ao sempre direcionar as produções ao público leitor e que ainda podiam interagir com os autores por meio da *internet*. Foram produzidas cartas para autoridades públicas, instituições e também familiares, reconhecendo nas TDIC um suporte de comunicação e atuação social. Mensagens de apoio a internautas que pretendiam voltar a estudar e relatos de experiência que evidenciam a transformação direta da realidade pelos sujeitos em ambiente digital. Dessa maneira atribui-se sentido às tecnologias digitais por meio de atividades socialmente situadas e a negociação dos significados está imersa na realidade concreta dos sujeitos.

Os participantes foram convidados a serem acolhidos no mundo digital a partir do compartilhamento de suas próprias identidades, recheando de sentido o uso de TDIC e de participação social. As tecnologias digitais e o *blog* nessa experiência servem de suporte de linguagem em ambiente digital, que por meio dos sentidos faz a comunicação entre humanos e exerce força transformadora sobre a realidade. Os sujeitos conscientes e valorizados são capazes de transformar a realidade de maneira intencional, dessa maneira os sujeitos em atividades são compreendidos em sua integralidade social e psicológica e orientados para a superação da atividade a qual se propõe estudar. Portanto, o ensino é guiado

para o que se pretende aprender mas que ainda não fora internalizado pelo sujeito. Essa prerrogativa é importante para não interpretarmos os sujeitos de maneira estanque e sim em um fluxo contínuo de transformação. O sujeito se humaniza no contato direto com a cultura e em interação social mediatizada pela linguagem e assim é capaz de se desenvolver.

A escrita como um instrumento cultural de extrema complexidade, é fundamental para o desenvolvimento e a formação da inteligência. Seu processo de assimilação e internalização envolve a participação e a evolução de diversas atividades que expressam as capacidades humanas. Dentro desse contexto, a abordagem que considera a função social da escrita está intrinsecamente ligada ao educando realizar atividades que atendam à sua necessidade de escrever, expressar-se e interagir socioculturalmente com os outros. Essa base está ancorada nos processos de assimilação e internalização dos conteúdos culturais que satisfazem as necessidades como sujeito histórico e cultural.

Os sujeitos, motivado pelo desafio de criar enunciados a serem publicados em ambiente digital, os educandos passam a se perceberem como autores e produtores de algo. Essa experiência oferece a oportunidade de assumir uma postura de conscientização em relação à sua própria realidade, transcendendo a condição de ingenuidade e adotando uma abordagem mais crítica em seu discurso. A memória desperta a necessidade de se abrir para o mundo, compartilhando publicamente aspectos de sua identidade, experiências, enunciados, discursos e valores que o constituem. Torna-se uma narrativa que reflete a história da qual faz parte.

O impacto prático do Experimento Didático-Formativo é refletido pela abundância de materiais produzidos pelos sujeitos e as interações no campo de pesquisa, que evidencia sua realidade social e seus sujeitos como transformadores e agentes de cultura. A aprendizagem pelo contato direto com as tecnologias digitais pelos sujeitos da EJA e na reflexão crítica sobre a realidade social potencializa o desenvolvimento, estrategicamente articulado na EJA com a produção de sentido e negociação de significados na mediação social entre sujeitos e ao acolhimento aos sujeitos na educação de adultos pela valorização de suas identidades.

## Considerações Finais

Ao escrever seus textos e publicarem no blog, os participantes foram oportunizados a expressar seus desejos, sonhos, sentimentos, informações, descobertas e experiências para os outros. Em outras palavras, eles utilizaram a linguagem em sua função social, inserindo-se em práticas de leitura com o blog como suporte de escrita na construção dos textos que envolvem um contínuo processo de assimilação e internalização desses atos.

A partir desse movimento de elaboração e publicação na internet das produções autorais que seus enunciados ganham vida e são preenchidos de sentidos. As publicações trouxeram para a materialidade as situações cotidianas e vivências culturais dos educandos, possibilitaram a troca de experiências e o sentimento de pertencimento no universo digital, contribuindo para que as experiências pudessem ser compartilhadas, trazendo um novo sentido à própria história.

O percurso formativo enquanto processo de desenvolvimento dos educandos acontece pela mediação com a linguagem em contextos sociais concretos com a ajuda de um par mais experiente que o auxilia na resolução da atividade pretendida. Para o desenvolvimento mobilizam-se o sentido e o acolhimento de maneira a acolher os participantes no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da valorização das histórias de vida e vivências os educandos são convidados a apresentar suas identidades e ver-se em espaços também digitais.

O acolhimento e o sentido são aspectos que permitem no percurso para o desenvolvimento uma inclusão digital que permite a participação social crítica e atenta, com objetivo de superação da consciência alienada pela consciência crítica e causando mudanças qualitativas na personalidade dos envolvidos. Neste percurso a valorização da pessoa por meio das autobiografias e publicação *online* dessas produções preenchem de sentido as atividades do percurso formativo, permitindo o acolhimento significativo que valoriza suas identidades e histórias particulares também em contextos digitais.

## Referências

AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov y V. V. Davidov. In: Andréa Maturano Longarezi; Roberto Valdés Puentes. (Org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. 1aed.Uberaba, MG: EDUFU, 2017, v. 1, p. 325-350.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo**. Tese de Doutorado em Educação - UNESP, Marília, 2018. p. 321.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 6a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011.

BERSI, Rodrigo Martins. MIGUEL, José Carlos. **O blog na EJA: autobiografia e ação emancipadora**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2015.

LIMA, A. (org.). **Indicador de alfabetismo funcional – INAF Brasil 2018: resultados preliminares**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de Jovens e Adultos: diversidade, inclusão e conscientização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MIGUEL, José Carlos. Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos: PEJA/Marília articulação entre teoria e prática na formação do educador e a perspectiva de integração social e comunitária. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. v.19, n.33, jul.-dez. 2009, p.69-85.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. (Livro 1). v. 10. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2020.

ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Auto)biografia e Educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, Abril, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a14.pdf>

SOUZA, João Paulo Francisco de. **A relação professor-aluno e a produção textual no CEEJA de Marília-SP**: uma abordagem dialógica. Tese de Doutorado em Educação - UNESP, Marília, 2018. p. 110.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Pensamiento y lenguaje. IN: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: A. Machado Libros, 2001. p. 9 - 348. (Tomo II).

# Concepções de Linguagem nas Histórias em Quadrinhos: o que dizem Jovens e Adultos Camponeses

*Gustavo Cunha de ARAÚJO<sup>15</sup>*

*Davi MILAN<sup>16</sup>*

## Introdução

Realizar uma pesquisa de cunho educacional que envolve diferentes sujeitos inseridos no contexto social e cultural de uma instituição acadêmica é uma forma de produzir conhecimento. Assim, entendemos que a construção de conhecimentos está relacionada diretamente com a interação social que o indivíduo tem com o ambiente e com outras pessoas. Do ponto de vista da perspectiva Histórico-Cultural, em especial nos estudos de Vigotski (1999), o desenvolvimento é impulsionado pelo aprendizado e, que o bom ensino, aquele eficaz, é o responsável pelo avanço do desenvolvimento. Com relação à contribuição dos estudos de Vigotski para a educação, em algumas de suas pesquisas é possível observar a importância dada à linguagem, relevante para a comunicação humana, pois essa comunicação com o outro é condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: por meio da linguagem a interação se torna possível; interagir com o outro e sobre um objeto, o sujeito desenvolve essas funções. Este pensamento considera a linguagem como fator primordial

---

<sup>15</sup> Doutor em Educação pela UNESP, Marília. Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: [gustavocaraujo@yahoo.com.br](mailto:gustavocaraujo@yahoo.com.br). Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq PQ-2.

<sup>16</sup> Mestrando em Educação pela UNESP, Marília – SP. Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. E-mail: [davimilan145@gmail.com](mailto:davimilan145@gmail.com).

para a comunicação e a interação social entre as pessoas inseridas num determinado contexto histórico e cultural.

Ao propormos o tema da pesquisa, buscamos caracterizar e delimitar o problema a ser respondido e analisado, dentro do campo teórico e empírico pertinente a esta pesquisa. Nesse sentido, ao considerarmos a prática docente e de pesquisadores em educação, em consonância com as nossas inquietações enquanto professores, destacamos as questões norteadoras desta pesquisa: quais obstáculos os estudantes jovens e adultos da Educação do Campo se deparam com os processos de leitura e de escrita? Qual é o papel da arte na produção de conhecimento desses estudantes? As histórias em quadrinhos estão presentes na realidade<sup>17</sup> do estudante jovem e adulto da Educação do Campo? Quais os conhecimentos produzidos pelos alunos jovens e adultos camponeses através das produções de histórias em quadrinhos? Quais são as vivências e recepção deles ao conteúdo das histórias em quadrinhos trabalhadas no Experimento Didático-Formativo? As HQs<sup>18</sup> podem impulsionar o interesse pela leitura desses estudantes? Essa linguagem pode inserir o estudante da Educação do Campo na cultura escrita e visual? Com o propósito de tentar responder essas questões, construímos um diálogo com a teoria Histórico-Cultural.

Para alcançar o objetivo pretendido neste estudo, que se refere a analisar algumas concepções de escrita e histórias em quadrinhos de estudantes camponeses, para que possamos compreender o que entendem por essas linguagens, e como representam a suas realidades a partir dos quadrinhos, optamos pela pesquisa aplicada, de natureza explicativa (Prodanov; Freitas, 2013). Tem-se no Experimento Didático-Formativo (Aquino, 2017, 2015, 2013) o método utilizado durante toda a pesquisa, na geração dos dados (pesquisa de campo, entrevistas com estudantes camponeses e produção de histórias em quadrinhos). Contudo, para este capítulo, socializamos um

---

<sup>17</sup> Ao mencionar a inserção do indivíduo na realidade, Kosic (1976, p. 44) ressalta que essa presença precisa ser objetiva e prática a partir de uma relação de historicidade com a natureza e na interação com os outros, e não meramente especulativa. Embora essa realidade possa se apresentar em determinados momentos contraditória, é necessário compreendê-la em sua totalidade, entendida como “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido”.

<sup>18</sup> Abreviação de História em Quadrinhos que será utilizada em alguns trechos desta pesquisa.

recorte de alguns desses dados, neste caso, de parte das entrevistas realizadas com os participantes.

### **Resultados e Discussão: a concepção de histórias em quadrinhos de jovens e adultos camponeses**

As histórias em quadrinhos como linguagem que representa a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo foram trabalhadas em diferentes momentos do Experimento Didático-Formativo, como já foi mencionado neste relato de pesquisa. Algumas tarefas foram voltadas à parte teórica de conhecimento da sua linguagem visual e o seu contexto histórico; em outras, na produção verbal e visual das histórias. Porém, em todos esses momentos, os alunos sentiram a necessidade de trabalharem e conhecerem mais essa linguagem que, embora não estivesse presente na maioria da realidade deles, era importante para que ativassem as suas ações mentais e a se interessarem pelo conteúdo. Assim, ao serem motivados após a necessidade criada, passaram a se interessarem pelas tarefas propostas no experimento.

A respeito das histórias em quadrinhos, os estudantes jovens e os adultos camponeses assim conceituaram essa linguagem:

Agora tá difícil...vou responder...(risos)...olha história em quadrinho é você mostrar uma realidade através dos desenhos né, porque o desenho chama muito a atenção...tanto do adulto quando da criança. (A5)

É uma história que a pessoa conta ali em forma de quadrinhos né... a minha é real, realmente aconteceu comigo lá na minha comunidade, vivenciei e presenciei o caso....e outros inventaram a história né. (C5)

Professor, para mim seria uma história resumida que utiliza imagens ou não...acho que trabalha muito a questão de ilustração...pra crianças e adultos também. (E5)

História em quadrinho para mim é a gente contar uma história não de ler só desenhos, mas também pode ser usando os desenhos e a escrita. (G1)

História em quadrinho é uma pequena história...real ou imaginária. (G3)

Assim, por exemplo, até eu fiz um modelinho da história em quadrinhos na cartolina, e eu vi que a gente tem total possibilidade de mudar...eu posso contar a mesma história de diferentes formas, mas baseada no meu texto eu posso mudar até o meu vocabulário. (I1)

História em quadrinho tem que ter várias falas, tem que ter o desenho né, e tem que ter início, meio e fim. (L1)

Eu diria que a história em quadrinhos é uma construção do conhecimento, de uma forma mais expressiva, e diria também que nos possibilita transferir o mundo para o papel, que não é uma coisa muito simples, e a história em quadrinhos tem essa competência. (L3)

Para mim são as imagens... então às vezes só a gente olhando as imagens já sabe o que aquela história quer dizer. (L4)

Para mim, história em quadrinhos é...ela tem utilidade muitas vezes de provocar o leitor, de divertir, de informar, de criticar algo, é uma história que o personagem tem oportunidade de vivenciar, de imaginar. (S1)

É uma sequência de fatos contados de forma reduzida e ilustrada com personagens. (S2)

A maioria das respostas apresentadas pelos jovens e adultos deixa claro que as histórias em quadrinhos são formas de representar a realidade por meio dos signos verbais e não verbais (desenhos). Além de alguns alunos, como é o caso do A5 e da G1, associarem essa linguagem com a escrita, compreendem que as HQs são meios que possibilitam a eles não apenas representar o real vivido, mas também o imaginário.

O experimento demonstrou que as histórias em quadrinhos podem impulsionar o interesse pela leitura do jovem e do adulto camponeses. Pelo fato de muitos virem de camadas populares, com histórico de ineficiência das práticas didáticas, encontrou nessa linguagem uma forma de se relacionarem com o mundo e a modificarem os seus pensamentos, o que lhes permitiram revelar o que está por trás de suas histórias: luta pela terra, trabalho, questões agrárias, emancipação e educação. Destacamos ainda que as suas falas mostram que as suas experiências de vida, culturas e letramentos

constituídos em seu meio não estão separados da totalidade camponesa na qual se inserem.

Os conceitos aqui construídos por eles demonstram que a representação geral (pensamento empírico) que fizeram do objeto estudado (Histórias em Quadrinhos) foi importante para conseguirem chegar ao teórico e entender que essa linguagem é constituída não apenas por palavras, mas principalmente por desenhos. Essa formação de conceitos ocorreu via desenvolvimento de pensamento, uma vez que os ajudou a elaborarem a sua consciência e a compreenderem essa totalidade.

Com efeito, o pensamento teórico “não tem por objeto a diversidade imediata das coisas; estuda-as por meio da objetivação idealizada específica e só então realiza as suas possibilidades. Os símbolos e os signos são os meios de construção da objetivação idealizada”. (Daviđov, 1988, p. 134). Ou seja, os conteúdos trabalhados nas tarefas de estudo a respeito das histórias em quadrinhos ajudaram na formação do pensamento teórico dos alunos. Em suma, o desenvolvimento dessa atividade proporcionou uma formação mais plena neles, ao conseguirem identificar e conhecer os signos que compõem as histórias em quadrinhos.

À luz desse pensamento, Daviđov (1988) defende que o ensino deve impulsionar o desenvolvimento mental dos alunos. E por que não partir de suas realidades por meio da arte? Com isso, o ensino pode ajudá-los a terem uma atitude nos modos de pensar, analisar e entender os objetos e as relações que esses têm com a realidade. É por isso que o pensamento teórico, que ocorre da ascensão do abstrato ao concreto, é relevante nesse processo, pois possibilitou ao jovem e adulto do campo a amadurecer as suas funções psíquicas superiores.

Destacamos ainda que nas aulas do experimento buscamos não “entregar” o conceito pronto ao aluno, pois era necessário que ele o desenvolvesse a partir de suas experiências com a realidade e por meio de situações-problema promovidas pelas produções das histórias em quadrinhos, ocorridas no Experimento Didático-Formativo, o que nos permitiu inferir que muitos deles tiveram condições de desenvolver a sua criatividade.

Com o objetivo de dar sequência nessas análises, exponho o que responderam o que entendiam por escrita:

Escrita é você saber escrever tudo certinho, pôr vírgula, por tudo, então escrita para mim é isso. (A1)

É a forma utilizada para transmitir uma mensagem, seja ela de forma visual ou não. (A2)

Olha, para mim escrita é você saber escrever corretamente...porque a escrita é você escrever o que tá pensando, porque se você não escreve corretamente, muitas vezes a pessoa não vai saber o que você quis dizer. (A5)

É um desenho de palavras...porque às vezes tem pessoas que não conseguem escrever porque não tem aquela habilidade de manusear uma caneta. (C3)

É a maneira que usamos para expressar nossos pensamentos...e a escrita nos faz estar melhorando nossa leitura. (E2)

Escrever é colocar em prática aquilo que você está pensando. (G1)

Para mim não é só letra não...se eu fazer um desenho, um desenho também é um tipo de escrita, não é? É uma forma de comunicação. (J1)

Eu acredito que a escrita é a transferência daquilo que eu aceito ou eu tenho construído... aquilo que eu conheci, aquilo que eu vivi, aquilo que eu vivenciei...então a escrita é a transferência do meu conhecimento para o papel. (L3)

Bom, pra mim a escrita transmite alguma mensagem que a pessoa olha e consiga entender o que tá dizendo ali...para mim o conceito de escrita não é só letra não...tem um significado dependendo de cada contexto. (M2)

É uma forma, assim como a arte, de expressar sentimentos, opiniões, críticas. (S1)

É o ato de transmitir a mensagem, seja ela de forma verbal por extenso ou visual. Pois a escrita é ato de registrar. (S2)

Os seus depoimentos demonstram que a escrita precisa ser algo “bem feito”, reforçado pelas falas dos alunos A1 e A5, pois, além de ser um registro

de ideias, pensamentos e informações produzidas, a escrita está associada ao desenho, o que lhe confere uma qualidade estética.

Nas suas palavras, a escrita melhora a interpretação, pois escrevo não apenas para mim, mas para as outras pessoas também, o que evidencia a importância da interação na formação das funções psíquicas superiores do jovem e do adulto do campo. Além de “libertar” o camponês, tanto a leitura quanto a escrita são conquistas significativas para eles em busca de seus direitos enquanto cidadãos, uma vez que muitos deles são analfabetos funcionais, o que implica a mudança da realidade deles pela arte, leitura e escrita.

Sob essa afirmação, as histórias em quadrinhos produzidas por eles no experimento foram fundamentais para que eles enfrentassem as suas realidades, superando-as ao mostrar que são capazes de agir com mais fomentação crítica e com intensa participação nos interesses de seu povo, por meio de movimentos sociais e mobilizações que buscam lutar por seus direitos. Não é porque são camponeses e moram no campo que não mereçam atenção ou que não sejam considerados fundamentais para as tomadas de decisões do país. Nesse sentido, é possível dizer que as linguagens escrita e oral são revolucionárias para eles.

Com esse pensamento, defendemos que trabalhar com textos escritos com jovens e adultos da Educação do Campo é uma forma interessante para motivá-los a respeito da importância da leitura para o processo formativo deles. Ou seja, buscamos “provocá-los” no interesse deles para a leitura. Embora gostar de ler ou ter interesse pela leitura pode ter influência cultural e familiar desse sujeito no seu contexto camponês, esse conhecimento foi fundamental para que nós conseguíssemos trabalhar com os textos escritos e visuais com eles a partir de suas vivências, interesses e necessidades, com o objetivo de captarem a essência do real, e não simplesmente observarem “superficialmente” o que liam e escreviam no experimento.

É por meio dos textos que eles expressam as suas ideias, sentimentos e conhecimento, e porque não dizer, instrumento de luta? Ora, a linguagem escrita e oral é um interessante meio de expor os seus questionamentos no que concerne à sociedade atual. A partir dessa perspectiva, é preciso mencionar também a linguagem visual nesse processo que, em consonância com a produção artística que eles realizaram no Experimento Didático-Formativo, foi importante para a formação estética e cultural deles.

Essas análises permitem afirmar ainda que não tem como dissociar o texto expresso nos balões e legendas das histórias em quadrinhos dos seus desenhos e outros elementos visuais presentes nessas histórias. Tanto os signos verbais quanto os visuais proporcionam interpretações e representações da realidade camponesa, uma vez que, quando o desenho se soma com a palavra, formam uma fusão e passam a descrever não apenas a história contada, mas fornece o diálogo, sons e outros signos visuais para o processo de compreensão da história.

Queremos mencionar ainda que as dificuldades apresentadas por eles ao longo do experimento nem sempre são ortográficas ou gramaticais, pois eles buscavam melhorar os textos produzidos por eles com os exercícios feitos nas tarefas, o que ficou evidente tanto nos trabalhos feitos, quanto em seus relatos orais aqui socializados. Constatamos que eles tinham dificuldades também em compreender e raciocinar sobre o conteúdo e assunto trabalhado que não são voltados as suas realidades.

### **A Escrita do Estudante Camponês Jovem e Adulto**

Segundo Vigotski (2007), a linguagem escrita é constituída por signos verbais que se relacionam, dialeticamente, na conjuntura do texto. Nesse sentido, é fundamental que o indivíduo se comunique com o mundo a sua volta, ao estabelecer relações culturais e reais com as pessoas. Nessa direção, por ser um sujeito histórico e social e autor de sua própria história, o jovem e o adulto da Educação do Campo têm na linguagem escrita e na leitura a possibilidade de se humanizar e se apropriar da cultura. Esse processo se efetiva na medida em que ele interage com as pessoas a sua volta e com “parceiros” mais experientes que ele. Esse processo é importante para o amadurecimento de suas formações mentais.

No que se refere à escrita, procurei compreender que importância os estudantes dão a essa linguagem na Educação do Campo. Assim relataram:

É importante igual à leitura, porque se você ler muito, você escreve melhor. Se você não ler, você não tem uma escrita cem por cento. A leitura e a escrita têm que andar juntas. (A1)

A leitura e a escrita são instrumentos importantes para os sujeitos do campo, sejam autônomos no sentido de responder por si. (A2)

A escrita é importante porque...é meio que redundante, porque da mesma forma que a leitura, a escrita também é importante...a leitura é algo escrito...você aprende ler escrevendo, igual lá no estágio (7º ano), quando a gente foi estagiar e falou para os meninos da turma fazerem um texto sobre alguns questionamentos lá, e pensando eu que eles iam fazer em casa, para entregar na próxima aula, porque o objetivo era esse, e tinha uma menina toda empolgada com a metade da folha já escrita, e a gente surpreende porque eles são do campo, e eles gostam de escrever, e os da cidade não gostam. A gente não tem o prazer de escrever, de ler, porque, pelo menos para mim, na minha infância, eu tinha isso como obrigação, eu era obrigada a ler, e eu era obrigada a escrever...então se é algo que você tem obrigação, no futuro você não tem prazer com aquilo ali. (A3)

Porque o cidadão precisa adquirir essa ferramenta...porque para ele escrever o que ele pensa, o que ele acha né, do sistema na qual ele vive...porque se ele só reescreve o que as pessoas escrevem, ele precisa escrever a sua própria história, precisa ser independente. (A5)

Já a escrita, também, é importante pelo fato de...as pessoas entenderem o que você quer passar...porque um ponto já diz muita coisa, um ponto de interrogação, uma vírgula. (C3)

Para se libertar professor...(risos)...é também, porque quando a pessoa não sabe ler, ela vive presa. Eu faço isso porque lá onde eu moro, tem muitas pessoas que são analfabetas, que não sabem mesmo ler não, mas tem uma colega minha lá que vive reclamando, porque ela não sabe ler, não sabe escrever de jeito nenhum, aí ela tá sempre pedindo as pessoas pra fazer. (C5)

Porque se eu sei escrever, eu lá no campo vou poder fazer qualquer documento e...mandar para qualquer lugar. Eu vou aprender a me comunicar através da escrita também. (D1)

Ah professor, a escrita tem uma importância muito grande, porque, tipo assim, se você pratica a escrita, você vai escrever mais simples, sua caligrafia vai mudar, e a língua vai mudar também...eu tinha uma dificuldade muito grande de “é” pra “e”...é como se você tivesse no fundo do poço, aí vão lá e te tira. (I1)

Eu acredito que quando mais você ler, mais você aprende...aumenta a capacidade de você escrever melhor né...e na escrita você precisa ter uma boa compreensão para escrever. (J1)

Acho que é a questão da documentação...do que sabe, do que faz, do que acontece né...no campo...porque é o seguinte, se acontece um determinado caso, se não se escreve, aquilo, a tendência é ficar no esquecimento...se não registra isso, ele. (J2)

O aluno do campo já sofre um preconceito por ser do campo e não tiver a leitura e uma escrita acessível já é taxado como analfabeto que não sabe ler nem escrever. Tanto a escrita quanto à leitura é muito importante para o aluno do campo. (R2)

É comum nas falas dos alunos a importância da leitura e escrita para o seu aprendizado e para a construção de conhecimento. Porém, alguns ressaltaram a relevância dessa linguagem para se inserirem na sociedade, isto é, para aqueles que não sabem e não exercem as ações de ler ou escrever, o fato de conseguirem assinar um documento se mostra uma grande conquista para que ele possa participar enquanto cidadão em seu meio social. Além disso, há alguns alunos que destacam a melhoria para a leitura o fato de exercitarem a escrita, como é o caso das alunas A3, C3 e I1.

A relação dialética entre a leitura e a escrita está presente nas falas dos alunos (A3, C3, I1), além de concederem essas duas linguagens relevantes. As suas repostas trazem indicativos de que eles entendem que a escrita não se dissocia da leitura no processo de interação e comunicação humana. Com isso, ambas são significativas para expressarem as suas ideias, conhecimentos de mundo e questionamentos da realidade camponesa. Em adição, a escrita possibilita ao jovem e adulto da Educação do Campo deixarem registrada a sua vida no papel, o que os coloca como sujeitos e autores de suas próprias histórias.

Além disso, a linguagem escrita é uma forma de libertação para eles, como relata a aluna C5, pois por meio dessa linguagem, o camponês representa os seus interesses, vontades e enfrenta as intempéries da vida. Com a escrita, esse sujeito exerce o seu direito de se posicionar criticamente, tão negado pelo Estado, pois assinar um documento e compreender melhor e com mais consciência a sua realidade, é mais que uma grande conquista de direitos: é um ato revolucionário para ele.

No entanto, a escrita na Educação do Campo também está relacionada ao processo de escolarização precária desses sujeitos, uma vez que aprender a ler e a escrever como imposição obrigatória do professor, com métodos tradicionais, sem considerar a realidade desse povo e seus saberes, apenas afasta esse educando do interesse em desenvolver melhor os seus processos de leitura e escrita. Assim, quando pretendem continuar os seus estudos na universidade, trazem com eles essas experiências negativas que, inclusive, afetam eles no processo de ensino e aprendizagem ao longo da graduação. Essa constatação foi possível a partir do depoimento da aluna A3.

Em outras palavras, se não há o desenvolvimento habitual da leitura e da escrita (Vigotski, 2010), isto é, se é ausente à relação dialética entre essas duas ações linguísticas no processo de formação do jovem e do adulto da Educação do Campo, a necessidade de aprendizagem e, conseqüentemente, a formação da sua consciência não se desenvolvem efetivamente.

Seguindo essa lógica, conceber a língua à luz da abordagem dialógica, reflete o entendimento de que, por natureza, ela está em real funcionamento e à disposição dos sujeitos para exercerem suas práticas sociais. De acordo com Bakhtin (1992), a língua é uma atividade essencialmente social, dada as condições favoráveis na qual ocorre a comunicação entre os interlocutores. Sob a ótica do autor, entende-se que ela recebe influência do contexto, o que leva um participante agir, de maneira recíproca, com o(s) outro(s).

Nesse meio de campo e, levando em consideração o contexto do ensino propriamente dito, é possível observar, por meio das concepções dos estudiosos do texto e do discurso, que toda prática pedagógica é conduzida por uma determinada concepção de língua. Mesmo que não esteja explícita, ela está coagindo e permeando as experiências de todos os participantes que integram o plano da atuação verbal. Sob esse viés, e não perdendo o foco da abordagem dialógica, pode-se assumir uma noção de língua

[...] como um fenômeno social da **interação verbal**, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados) [...] não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [língua como sistema de formas – objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental]. (Bakhtin, 1992, p. 123, grifo do autor).

Os estudos da vertente textual entram em consonância com a teoria bakhtiniana, ao explorar a enunciação como uma manifestação da atividade social e interacional. Sob a ótica do autor, a enunciação se define ou se apresenta como um produto de dois indivíduos historicamente situados em uma determinada situação, levando aquilo que está no interior da linguagem a ser emitida (Bakhtin, 1986). Assim, a língua é uma atividade essencialmente social e é marcada por uma postura ideológica e, portanto, de ordem social, na qual a ordem dos discursos e dos sentidos a caracterizam por ser essencialmente dialógica por natureza.

Nesse ínterim ressaltamos que a maioria desses estudantes tem interesse pela escrita, o que é importante para desenvolverem os seus pensamentos e a sua criticidade. Não é porque são do campo, que vivem em condições precárias tanto de moradia quanto de escolarização que não se interessam pela leitura e escrita. No entanto, a dificuldade em escrever, de se apropriar e conhecer diferentes signos verbais e visuais leva alguns jovens e adultos camponeses a não gostar de desenvolver essa ação linguística; portanto, a se afastar dela e, conseqüentemente, não continuar em seu desenvolvimento. Isso ficou claro em suas falas ao perguntar se tinham alguma dificuldade com a escrita:

Eu tenho. Ortografia. Fica mudando essas coisas...querendo renovar. (A1)

Tenho...palavras difíceis, pontuação. (C2)

Tenho muita dificuldade com ortografia. (C5)

Eu tenho, assim...as habilidades...eu não tenho dificuldade para escrever...hoje eu tenho receio da escrita justamente porque a ortografia mudou muito do tempo que aprendi a escrever...então aquilo que era certo, hoje não é mais certo. (L3)

Sim, com algumas palavras que às vezes fico com dúvidas de como é a palavra, ou seja, de como escrever a palavra. (G1)

Eu tenho...eu já estudei as normas, mas acho confusas...é tanta regra da linguagem portuguesa... porque eu tenho dificuldade entre “ss”, “c”, “sc”. (G3)

Assim, com algumas palavras, por exemplo, “ç”. (I1)

Sim, depois da nova ortografia eu escrevo muitas palavras erradas. (I2)

Sim. Tenho com a ortografia. (J1)

Eu tenho lá...a questão do Português...aquelas regrinhas assim...se eu for fazer tudo acima dos conformes, aí fica mais complicado. (J2)

Eu tenho. Palavras grandes. (M1)

É evidente em seus relatos que a maioria dos jovens e adultos da Educação do Campo compreende que a principal dificuldade em escrever é a apropriação de novos signos verbais que, até então, eram desconhecidos por eles, muito devido à nova ortografia brasileira que entrou em vigor no ano de 2016 no país. Sob essa constatação, entendemos que as histórias em quadrinhos que eles produziram no Experimento Didático-Formativo são importantes nesse processo, pois trabalhadas na perspectiva Histórico-Cultural, levam eles a superar o ensino tradicional baseado por exercícios repetitivos e mecânicos que, associados a métodos obsoletos, pouco contribuem para esse educando a avançar na escrita. As suas falas revelaram essa afirmação.

Nesse sentido, tanto a escola quanto a universidade não devem trabalhar com a leitura e a escrita de forma superficial, pois elas não devem ficar apenas na decodificação de sinais gráficos e palavras. Diante disso, acrescentamos ainda que as histórias em quadrinhos proporcionam a esse educando maior qualidade nos seus processos de leitura e escrita, ao trabalhar no desenvolvimento de signos verbais e visuais na produção de textos, o que ajuda significativamente na evolução desses processos no percurso formativo de sua vida.

É importante lembrar que a vida desse camponês que quer escrever e ler não é nada fácil. Muitos percorrem grandes distâncias até universidade, às vezes a pé ou de carona (quando tem), tudo isso associado a trabalhos desgastantes no campo, nas tarefas coletivas de suas comunidades, nas plantações colheitas, assentamentos entre outros. Geralmente são vistos pela sociedade dominante como “inferiores”, sem ao menos, possibilitar-lhes a transformação de sua própria realidade. É por isso que é importante romper com a lógica formal do ensino que entende apenas ser correto e verdadeiro, determinados

métodos e conteúdos trabalhados em sala de aula, que não levam em consideração o contexto camponês. Queremos dizer que se o jovem e o adulto da Educação do Campo se deparam com uma realidade na universidade totalmente diferente da dele, ele não se interessará em aprender e a desenvolver a sua escrita e, conseqüentemente, a sua leitura, dois instrumentos importantes para exercerem os seus direitos e a continuarem na luta pela Reforma Agrária.

Alguns desses estudantes preferem escrever no computador, outros, manualmente. Independente dos meios que utilizam para representar as suas realidades e as suas ideias, eles gostam de escrever, mas, pelas dificuldades que têm com essa ação linguística, em compreender determinadas palavras, signos visuais entre outros já mencionados, acabam se afastando dela. É por isso que pelos trabalhos realizados por eles no Experimento Didático-Formativo, quando produziram as histórias em quadrinhos, não temos dúvidas de que a arte os ajudou a se interessarem mais pela linguagem verbal e linguagem visual. Com efeito, é possível dizer que as histórias em quadrinhos ampliam o universo letrado do homem do campo.

### **Considerações Finais**

Os estudantes jovens e adultos apresentam diferentes concepções acerca da escrita e histórias em quadrinhos. Alguns a compreendem como algo que precisa ser “correto”, que expressa diferentes expressões, o que evidencia que escrever e ler hoje em dia é de fundamental importância para comunicar com as pessoas e o mundo a sua volta. Por outro lado, acerca dos quadrinhos, entendem essa linguagem como forma de representar a realidade camponesa, a partir de signos visuais.

Em consonância com essas considerações, está evidente que a política e a economia vigentes no Brasil e que influenciam diretamente o campo brasileiro precisam ser revisadas e reformuladas, pois impossibilitam que a diversidade cultural se fortaleça nesse âmbito. Nesse cenário, a tônica do capitalismo é propor políticas de seu interesse, com a justificativa de fazer ajustes econômicos para recuperar o crescimento do país. Na verdade, a realidade que se mostra é bem diferente, pois as taxas de juros aumentaram, assim como as desigualdades sociais, o que culminou no crescimento do desemprego e na baixa qualidade do ensino ofertado na Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil.

Essas são algumas das contradições que determinam e reproduzem as opressões da classe dominante contra a classe trabalhadora do campo. Logo, lutar por um projeto de educação que seja efetivamente voltado à população camponesa é uma forma de criar novas condições materiais de vida do homem e da mulher do campo que, historicamente, vivem em condições de exploração e submissão, como muitos jovens e adultos revelaram nesta pesquisa. Com efeito, pensar que tanto a escola quanto a universidade são espaços de intensas contradições, identificá-las é essencial para transformar a realidade daquele camponês que frequenta essas instituições. É por isso que as abstrações realizadas por eles no Experimento Didático-Formativo foram importantes, uma vez que conseguiram captar informações que, até então, eram desconhecidas da sua realidade.

A Educação do Campo é mais que um movimento educacional, é uma ciência que luta contra a hegemonia tradicional da educação e contra as investidas do capitalismo que a vê como mercadoria. Com esse pensamento, essa educação deve promover nos estudantes o pensamento teórico, para que consigam compreender o campo e transformá-lo. Com isso, terão condições de entender que o cavalo que eles andam é um transporte, que a enxada usada na lavoura é um instrumento de trabalho, que os alimentos produzidos por eles seguem um ciclo para germinarem, que a matemática aprendida na escola pode ajudá-los na medição de quantos hectares plantaram, que o contato com as artes na universidade pode auxiliá-los a entender que os artesanatos e as músicas produzidas em suas comunidades são manifestações artísticas. Enfim, é importante que o camponês se reconheça como sujeito tão importante quanto aquele cidadão que mora na cidade e que a roça é também o seu emprego.

## Referências

AQUINO, O. F. O Experimento Didático-Formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davídov. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 323-350.

AQUINO, O. F. **O experimento didático-formativo**: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. Uberaba: UNIUBE, p. 1-13, 2015.

AQUINO, O. F. Do experimento genético ao experimento formativo: contribuições de L. Vigotski e V. Davidov à pesquisa em Didática e formação de professores. In: **Anais...** XI CONPE, Universidade Federal de Uberlândia, p. 1-21, 2013.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo Martins Fontes, 1992

DAVÍDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [1988]. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov>>.

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Neto, Luís Barreto e Solange Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# Educação Popular e Consciência de Classe: uma Reflexão a Respeito da Experiência do 13 de Maio NEP<sup>19</sup>

*Theo Martins LUBLINER<sup>20</sup>*

## Introdução

*“O único meio de pressão que pode levar à vitória é a formação política dentro da luta cotidiana”.*

Rosa Luxemburgo

A convicção sobre a necessidade de realizar formação política entre as classes trabalhadoras para um avanço da consciência de classe em vistas à organização da revolução proletária nasceu junto ao socialismo científico. E não poderia ter sido diferente. Afinal, um dos grandes ensinamentos históricos da burguesia foi justamente a antecipação de suas ideias e valores às suas revoluções.

Marx e Engels deixaram clara a importância da educação e da necessidade de ampliação do conhecimento para a luta socialista e para fomentar uma “consciência comunista embrionária”, o que perpassava pela compreensão crítica da ciência e da ideologia burguesas e pela elaboração da ciência proletária. Isso, porém, não seria condição suficiente para a superação da

---

<sup>19</sup> O presente texto é o resumo de um dos capítulos da tese *A decadência ideológica da ciência econômica e a formação política no MST e n 13 de Maio NEP* do autor (LUBLINER, 2024)

<sup>20</sup> Professor do Instituto Federal de Sergipe, doutor em Educação pela Unesp, mestre em Desenvolvimento Econômico e bacharel em Ciências Econômicas pela Unicamp. Autor do livro *Sobre Economia* publicado pela Editora Lutas Anticapital.

alienação e para a emancipação humana que só poderia ocorrer com a mudança estrutural da forma de propriedade. Afinal, uma nova consciência só poderia ser alcançada com a superação do modo de produção capitalista.

Esse tema, consensuado por algumas décadas mas sem nenhum tipo de aprofundamento, passaria então por debates de “como fazer?” no século XX. Lenin teria sido o primeiro marxista a se debruçar sobre a temática em seu clássico texto *Que fazer?* de 1902. Disse o autor: “«Todos estão de acordo» que é necessário desenvolver a consciência política da classe operária. Pergunta-se, como fazê-lo e o que é necessário para o fazer? (1977[1902], p.47). Nesse texto, Lenin se empenhou em combater a ideia que prenominava entre a social-democracia russa de que o processo de consciência derivaria da própria luta econômica de forma espontânea, além de fazer uma defesa intransigente da teoria revolucionária, ideia legada de Engels de que a luta da social-democracia não era somente política e econômica mas também teórica. Daí sua célebre frase no mesmo texto: “sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário” (idem, p.17).

Mais ainda, ele defendeu a tese de Kautsky de que cabia à intelectualidade reunida no Partido difundir essas teorias o que, à época, se fazia sobretudo pela imprensa escrita. Ou seja, para ele, a consciência de classe não surgiria de forma espontânea do próprio proletariado, mas viria de fora, através de uma intelectualidade especializada – pelo próprio exemplo de Marx e Engels, pertencentes a uma intelectualidade burguesa (idem, p.20) – que deveria explicar ao proletariado sua condição de exploração e também a sua missão histórica já que este estaria impossibilitado de fazê-lo pela exaustiva e massacrante jornada de trabalho imposta. Lenin acreditava que a classe operária, por si só, desenvolveria, no máximo, uma consciência do tipo “trade-union”, ou seja, sindical-corporativista e economista.

Caberia, portanto, aos membros do Partido a formulação teórica, a agitação, a propaganda e a denúncia das diferentes formas de exploração e opressão através da imprensa para influenciar as massas a irem além da luta por ganhos materiais imediatos. Disse ainda Lenin: “Devemos empreender activamente o trabalho de educação política da classe operária, de desenvolvimento da sua consciência política” (idem, p.35) e “devemos «ir a todas as classes da

população» como teóricos, como propagandistas, como agitadores e como organizadores” (idem, p.49). O desenvolvimento da consciência política do operariado seria, portanto, um meio que legitimasse o Partido e o tornasse uma referência para dirigir o movimento de massas e não a sua finalidade.

Indiscutivelmente, a leitura de Lenin – vale dizer, mesmo antes do levante de 1905 – se mostrou correta com o desfecho da Revolução de 1917 uma vez que a fração bolchevique do Partido Operário Social-Democrata Russa, a partir de seu esforço de denúncias e agitação, ganhou legitimidade e, após a insurreição de fevereiro, os reconheceu e os conduziu à liderança do movimento em outubro daquele ano.

Ocorre, porém, que essa perspectiva sobre o papel da intelectualidade e do Partido levou a uma tendência vanguardista centralizadora como se houvesse exogeneidade do pensamento crítico e, portanto, uma certa autonomia em relação à luta política e econômica.

Essa perspectiva já era questionada por Rosa Luxemburgo no início do século XX. Assim como Lenin, Rosa foi, sem dúvida, uma fiel herdeira dos ensinamentos e do método de Marx. Ela tinha convicção sobre a necessidade de as classes trabalhadoras acessarem o conhecimento produzido pela ciência proletária em sua complexidade e o esforço por empreender uma linguagem acessível sem a tornar simplória. Isso era tão importante para Rosa que sua vida possuiu um significado pedagógico. Não só por sua metodologia como educadora, mas por seus textos, seus discursos, sua atuação militante e suas relações interpessoais. Para ela, o alto grau de conhecimento intelectual só levaria a uma concepção revolucionária ou a um avanço no processo de consciência de classe através da inserção na luta cotidiana. Essa, porém, sem um alto grau de conhecimento intelectual levaria a inevitáveis erros interpretativos e a sérios equívocos estratégicos e táticos.

Apesar de sua morte trágica e precoce, Luxemburgo teve tempo de ir além. Ela antecipou algumas reflexões e questões que hoje parecem óbvias, como: o papel central do que é chamado de Educação Popular para a consciência de classe; a centralidade do método e não de prognósticos baseados em análises conjunturais para a compreensão da realidade e para a elaboração estratégica; o papel protagonista da luta de resistência dos povos originários contra o avanço da acumulação capitalista; a democracia proletária como

princípio inegociável e como antídoto aos perigos da concentração de poder e da burocratização<sup>21</sup>.

Para além dos problemas das experiências socialistas que têm exigido sérias e constantes autocríticas (para as quais Luxemburgo se apresenta como referência fundamental), o papel das organizações e da formação política para a consciência de classe se mostram centrais enquanto se desenrolam os desfechos da luta de classes. Sobretudo porque, recorrentemente, vivemos momentos oportunos para a ofensiva da ciência proletária diante de sucessivas crises ideológicas e científicas das classes dominantes.

A tarefa de dar continuidade a esse esforço iniciado por Marx e Engels e levado adiante por outras grandes figuras da ciência proletária se impõe hoje adicionados novos desafios tanto pelo avanço da ofensiva ideológica como pelas transformações próprias do modo de produção capitalista que envolvem ainda novas mistificações dos diferentes e “modernos” mecanismos de exploração do capital sobre o trabalho, novas configurações das classes e também formas hodiernas de opressões criadas e adaptadas pelo capital.

Isso porque, para além da elaboração teórica que desenvolva a ciência proletária ainda sob o domínio do capital, existe o desafio de sua difusão. Isto é, o esforço de que haja uma apropriação pelas classes trabalhadoras tanto da ciência econômica burguesa como da proletária. Isso envolve, é claro, agitação e propaganda, mas sobretudo a formação política que torne possível a compreensão não só de conteúdo mas de lógica e capacidade de abstração, o que exige não só a apreensão da ciência em si mas de outros campos do conhecimento que envolvem também a subjetividade, como a filosofia e a arte.

Recentemente, com a ofensiva das teses neoliberais sobre o senso comum, o imaginário popular e a opinião pública tem reforçado as ideias de meritocracia como sistema social justo, do empreendedorismo individualista como solução ao desemprego, de “educação financeira” como cura ao endividamento, do individualismo como “sociabilidade”, da competição como chave para o progresso. Por isso, a temática econômica possui terreno propício tanto para o domínio ideológico como para a crítica. Nos espaços especializados nesse assunto isso é direto e explícito. Contudo, nas escolas e no entretenimento (que tem se confundido constantemente), onde a economia está implícita, isso

---

<sup>21</sup> Sobre essas contribuições de Roda Luxemburgo, ver Wavrant (2018) e cap. 3 de Lubliner (2024).

tem ocorrido de forma muito mais sorrateira, mas não menos impactante. Essa tem sido uma importante arma que sobrou às classes dominantes incapazes, pelas próprias forças do capital, de disponibilizar algum tipo de meio de redução de danos como foi o Estado de bem-estar social na Europa.

Ainda que a Escola se mostre uma importante trincheira das classes trabalhadoras contra a ideologia, não se deve iludir. Isso porque, sob o domínio das classes dominantes, ela pode ser no máximo um espaço de acirramento das contradições e não o terreno de uma inflexão possível para o avanço na consciência de classe. O espaço que tem demonstrado força para isso é o de formação política dos movimentos sociais que são capazes de unir a teoria crítica da ciência proletária à luta. Daí o presente texto se ocupa de um dos mais importantes esforços nesse sentido, o do Núcleo de Educação Popular (NEP) 13 de Maio NEP.

### **Sobre o 13 de Maio NEP**

O 13 de Maio NEP foi, sem dúvida, a grande referência de formação política no movimento sindical brasileiro na virada dos anos de 1980 para 1990. Tendo realizado milhares de cursos e seminários por todo o país para dezenas de milhares de participantes ao longo de suas mais de quatro décadas, esse coletivo se destacou não só pela quantidade mas pela qualidade do método desenvolvido ao longo desse jornada. Ainda hoje, na figura do Fórum Nacional de Monitores (FNM), o chamado “FêNêMê”, esses educadores continuam contribuindo para a organização popular e para o avanço da consciência de classe, sendo ainda a “maior e mais longeva escola de formação político-sindical do Brasil” (Silva; Tumolo, 2010, p.118).

O grupo nasceu por volta do final dos anos de 1970 já na decadência da ditadura empresarial-militar e junto ao reascenso das lutas das classes trabalhadoras que originaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Partido dos Trabalhadores (PT). O coletivo de educadores que formou o 13 de Maio NEP pertencia, inicialmente, à frente sindical urbana da Federação dos Órgãos para Assistência Social (FASE), que oferecia cursos profissionalizantes. Por volta de 1976 a equipe da FASE de São Paulo começou a relacionar esses cursos à organização da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo para combater as direções consideradas pelegas. Passou-se, assim, a utilizar a

estrutura da FASE para organizar sindicatos combativos, oposições sindicais e ajudar a fundar a CUT. Porém, parte significativa da direção nacional da FASE (composta por membros do PCB, PCdoB e MR-8) era contra a fundação da CUT e o PT. Por essas divergências, toda a equipe da FASE-SP foi demitida em 1982. No mesmo dia da demissão, em 13 de maio, a equipe decidiu formar um novo coletivo para dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido. Daí originou-se o nome do grupo. (Silva, 2008).

A equipe atuava em diferentes ambientes, fossem aqueles aos quais a Igreja possuía acesso – como grupos de alfabetização, de crisma, de jovens etc. –, núcleos de base do PT a partir de 1982, movimentos de favelas, de luta por creche e por transporte.

Com a criação da CUT em 1983 o 13 de Maio NEP passou a construir organicamente a Secretaria de Política Sindical (responsável por acompanhar as eleições sindicais e a dar suporte às oposições) e a Secretaria de Formação da entidade, sendo o grupo responsável pela construção do seu programa de formação político-sindical. Essa vinculação ofereceu uma possibilidade de ampliação do trabalho do coletivo que, além de atuar na organização da oposição, passou a organizar cursos de formação política e a elaborar materiais audiovisuais.

Ainda que até a fundação da CUT isso não estivesse bem demarcado, a equipe já realizava esses três tipos de trabalho: o de acompanhamento do nascimento das oposições sindicais nas fábricas, o *trabalho direto*; o de elaboração de cursos de formação de militantes e dirigentes para a oposição sindical, o *trabalho de formação política*; e o de produção de materiais audiovisuais, o *trabalho de produção de recursos pedagógicos* (Silva, 2008, p.97). Todo o trabalho estava subordinado ao *trabalho direto* uma vez que o grande foco da equipe era garantir a vitória da oposição nas eleições sindicais.

Até esse momento o grupo não havia produzido ainda um programa estruturado de formação política. Eram realizadas “reuniões orientadas” em que os monitores da equipe simplesmente iam até determinado local para discutir alguns temas com os trabalhadores. Posteriormente, a experiência dos educadores era socializada com o restante da equipe que acabava produzindo os Cadernos de Formação e que serviriam de suporte aos novos trabalhos de formação.

O grupo era composto por militantes de diferentes matrizes do campo marxista, inclusive membros católicos adeptos da Teologia da Libertação.

Dentre estes, Humberto Bodra desempenhou papel fundamental a partir de sua experiência como educador popular tanto em aspectos de conteúdo como didático-pedagógicos, quando o grupo passou a fazer formação política. Segundo Luís Carlos Scapi, teria sido ele o responsável por ajudar a resolver problemas relacionados ao curso de *Noções Básicas de Economia Política*. (Silva, 2008, p.104)

A frente de formação política começou a se organizar somente a partir de 1984 com a realização dos “cursões” *História do Movimento Operário no Brasil, Noções Básicas de Economia Política e História das Revoluções*, que eram realizados em seis dias por quatro períodos. Um curso acabava derivando do outro a partir das demandas que surgiam. *Questões de Sindicalismo*, por exemplo, nasceu após 1987 pela necessidade de se explicar a mais-valia aos participantes do curso de *Noções Básicas de Economia Política*. Aquele curso se tornaria então o “carro-chefe” e que, mais tarde, ganharia o nome de *Como Funciona a Sociedade*. No Relatório de Avaliação de 1991 em Cruz (2010, p.143) o coletivo registrou que a criação e implementação de novos cursos passava por um processo de avaliação que envolvia a elaboração de um projeto inicial que era discutido pelo conjunto da equipe até que se formava um protótipo. Realizava-se, em seguida, um curso piloto que era submetido a uma avaliação coletiva, agora com impressões empíricas dos participantes.

Da mesma forma, os materiais bibliográficos (os Cadernos de Formação) iam sendo produzidos de acordo com as experiências vividas nos cursos. O roteiro do curso *Noções Básicas de Economia Política*, por exemplo, transformou-se no livreto *Classe contra classe*. (Silva, 2008, p.106)

Inicialmente, os cursos eram oferecidos em uma sala do 13 de Maio NEP. Divulgava-se o nome e a data da atividade e iam trabalhadores de diferentes partes do país para participar. O coletivo chegava a organizar até seis turmas em um ano. Entretanto, com a reorganização da classe trabalhadora em marcha e a explosão das greves que emergiam no ABC paulista em meados dos anos de 1980 as demandas para o grupo cresceram de forma exponencial.

Os cursos eram frequentados majoritariamente por membros do movimento sindical (organizações com maior suporte financeiro aos participantes), mas também por membros do PT, de movimentos populares e de pastores. Os grupos de participantes eram formados por diferentes perfis, níveis

de escolaridade (a maioria possuía pouca escolaridade e pouco hábito de leitura e estudo), de histórico de organização e luta e de conhecimento sobre os temas abordados nos cursos. Dentre os participantes havia uma maioria de operários mas também funcionários públicos, professores, profissionais da saúde, bancários, profissionais da comunicação, engenheiros agrícolas, trabalhadores domésticos, agricultores etc. A maioria deles era motivada mais por ter o organizador do evento como referência do que propriamente pela compreensão da necessidade da formação política. (Silva, 2008, p.137)

A partir de 1988 o grupo passou a desenvolver melhor também cursos de caráter mais instrumental que já existiam mas de forma mais precária como: *Organização por Local de Trabalho*; *Negociação Coletiva*; e *Campanha Salarial*. Porém, com o aumento da demanda em todo o país, já ao final dos anos de 1980 o coletivo não conseguia atender a todos os pedidos. Por esse motivo, em 1988, passou-se também a discutir a necessidade de formar multiplicadores além de organizar melhor roteiros e programas dos cursos. Por isso foi criado, nesse mesmo ano, o Programa de Formação de Monitores.

O foco cada vez maior nos cursos de formação política, porém, levou a um distanciamento deste do *trabalho direto* que fora, outrora, seu nutriente. Manoel Del Roio em (Silva, 2008) explica que esse foi um divisor de águas do coletivo. Para ele, que representava um grupo minoritário, esse deslocamento da concepção metodológica do objeto representaria a morte do 13 de Maio NEP pois o afastaria da prática. Porém, a maioria acreditava que a oferta de cursos de formação política deveria ser a contribuição da equipe às organizações das classes trabalhadoras.

Para Pitias Lobo, esse período marcou a descaracterização da forma Partido assumida até então pelo coletivo – e típica da herança das organizações de esquerda no século XX – para uma transição a uma espécie de “escola de aporte e sustentação do pensamento econômico-político de esquerda no Brasil” (Lobo, 2009, p.116).

Ainda que tenha nascido na CUT e tenha mantido uma relação mais estreita com o PT em sua origem (onde participou da sua Secretaria Nacional de Formação), o 13 de Maio NEP manteve sua autonomia e sua capacidade de dialogar com diferentes organizações a partir da clareza de sua tarefa de “instrumentalizar os militantes em geral para que possam compreender os

fundamentos das polêmicas principais colocadas pelo movimento, para que, dessa forma, possam participar, ativamente, dessas discussões e posicionar-se conscientemente” (Silva, 2008, p.120).

Teria sido pelo “amplo diálogo com as entidades de diferentes correntes e tendências” que o 13 de Maio NEP pôde se tornar referência de formação econômico-política para inúmeras organizações e o que permitiu ao coletivo não realizar formações doutrinárias. Sobre esse aspecto, Iasi destaca a preocupação que o grupo possuía:

o que nos preocupa é que, na tentativa de buscar uma relação entre a prática formativa e a organização, por vezes, a primeira acaba por perder sua especificidade. O que vem a ocorrer então é a submissão da formação não à organização concebida das instâncias e organizações para as quais oferecem seu programa. Está assim aberto o caminho para a relação utilitarista para com a formação (Silva, 2007, p.171).

Teria sido sobretudo essa decisão que levou o grupo a se esquivar de uma formação política utilitarista. Ao tratar de uma autocrítica do programa de formação feito pelo 13 de Maio NEP, Cyntia Silva explicou que:

Há também os que concebiam a formação de forma utilitária, esperando resultados imediatos, como “a formação de uma chapa, para resolver um problema na diretoria, para atrair novos militantes”, e acabavam perdendo a especificidade do trabalho educativo que desaparecia no ativismo. O mais grave, no entender da Equipe, “foi o fato da formação ter sido direcionada para a disputa interna em torno do poder nas instituições, entidades e movimentos dos trabalhadores”. Ao contrário de formar para compreender uma realidade, entendê-la de forma crítica para agir sobre ela, a formação foi dirigida para o “reforço de posições políticas contra outras” (Silva, 2008, p.134).

Outro fator decisivo para a autonomia do grupo foi a questão de seu financiamento. Inicialmente, ele era provido por organizações europeias que não se ocupavam muito em saber o destino de seus recursos compensatórios no então Terceiro Mundo. Entretanto, com a guinada conservadora dos governos europeus e com o enfraquecimento da social-democracia, as entidades financiadoras começaram a querer intervir de forma mais direta sobre

o destino de suas aplicações. Em um contexto de nascimento da ideologia neoliberal começavam a ser alimentadas as perspectivas da inclusão social, combate às desigualdades e de promoção da cidadania em detrimento da disputa entre capital e trabalho. Começaram a aparecer Organizações Não Governamentais alinhadas a essa perspectiva para conseguir captar esses recursos. Constatando essa mudança de cenário, o coletivo antecipou-se a possíveis interferências ou escasseamento de recursos e passou, a partir de 1992, por uma transição gradual. O trabalho que era profissionalizado passou a ser voluntário e o grupo passou a se autofinanciar.

Por outro lado, essa escolha representou algumas decisões difíceis que envolveram encerrar algumas frentes de trabalho como o de produção de recursos pedagógicos e de *trabalho direto*. A prioridade do coletivo passou a ser a oferta de cursos para formação de formadores para que esses replicassem a experiência vivenciada através da criação de outros núcleos e coletivos de educação popular nas diferentes regiões do Brasil. Consolidava-se, assim, um programa mínimo de formação e uma concepção metodológica a ser utilizada.

Apesar da difícil conjuntura de aumento do desemprego e crise financeira das organizações que minavam a participação nos cursos na década de 1990, houve um aumento progressivo das ações de formação por conta da multiplicação proporcionada pelo Programa de Formação de Monitores (Silva, 2008, p.145). O ano de 1992 foi bastante conturbado politicamente, com *impeachment* presidencial e um refluxo das lutas operário-sindicalistas já perceptível. Nesse contexto, o grupo passou a se aproximar de outras formas de organização – como os sem-terra e trabalhadores rurais – o que passou a demandar uma adequação aos conteúdos (Silva, 2008, p.128).

Ainda que o número de realização de cursos tivesse caído no início da década, ele voltou a crescer novamente a partir de 1995 e deu um salto em 1996 com mais de quatro mil participantes, em sua grande maioria sindicalistas mas com uma participação significativa de membros de movimentos populares, do PT e de outros partidos<sup>22</sup>. Nesse ritmo, o número de cursos ofertados continuava crescendo. Em 2001, por exemplo, foram 461 cursos com mais de dez mil participantes<sup>23</sup>. (SILVA, 2008)

---

<sup>22</sup> Como no caso do, à época, nascente Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU)

<sup>23</sup> Segundo César Cruz (2010, p.171) a partir de 2001 não é possível mais encontrar informações

Na virada do século, assim como o perfil dos formandos vinha mudando, o dos monitores também. Diminuía a participação proporcional de militantes com experiência de lutas operário-sindicais e aumentava a de militantes ligados aos “novos movimentos sociais” como sem-terra, sem-teto, indígenas, ecologistas, LGBT+, moradores de rua etc.

A quantidade de programas de monitores também aumentou significativamente de 1994 para 1995, saindo de 17 para 63. No ano seguinte, em 1996, foi ainda realizado o Encontro do Fórum Nacional de Monitores que contou com a participação de 378 pessoas das dez turmas já finalizadas até aquele período.

Como consequência do Programa de Formação de Monitores, em 1992, nasceu o FNM, composto por diferentes grupos e coletivos de formação política incluindo, claro, o próprio 13 de Maio NEP. Até 1995 haviam sido criados o Núcleo Humberto Bodra de Educação Popular (NHUBEP) no Rio de Janeiro, o Coletivo de Formadores da Fetravisp no Paraná e o Centro de Educação e Documentação Popular “Outubro” no Distrito Federal. Posteriormente foram ainda criados outros coletivos: o “Norte”, envolvendo o Pará e o Maranhão; outro em Vitória (ES); o “17 de Abril” no Vale da Paraíba (SP); e o “Coletivo José Novaes” na Bahia. Em 1996 o 13 de Maio NEP representava o coletivo com maior número de cursos e participações por razões óbvias. Porém, monitores em formação, o NUHBEP, “Outubro” e o “Norte” já representavam, somados, mais das metades dos cursos e de participações, mostrando o êxito da ampliação das atividades de formação.

Esses novos núcleos, ainda que estivessem articulados e partilhassem dos propósitos e da prática formativa, passaram a ter autonomia em relação ao 13 de Maio NEP. Mais tarde, porém, eles foram se diluindo e hoje só existe a unidade em torno do FNM, composto por monitores que possuem relativa autonomia para desenvolverem trabalhos de formação mas que estão unidos em torno de objetivos comuns e pela compreensão sobre a necessidade do trabalho de formação política sobre as mesmas bases teóricas e metodológicas.

---

sobre os cursos, atividades de formação e nem o número de participantes pois esta prática de registro quantitativo se perdeu.

## Consciência de Classe e a Formação Política

A formação política realizada pelo 13 de Maio NEP sempre esteve intimamente relacionada à convicção de sua importância para o avanço do processo de consciência das classes trabalhadoras. Teria sido essa convicção, inclusive, que fez com que, em determinado momento, o coletivo optasse por focar nessa atividade em detrimento do *trabalho direto*.

Porém, a justificativa do trabalho de formação política só poderia ocorrer com uma explicação sobre a concepção de consciência de classe do grupo. Apesar de haver algumas divergências e controvérsias na equipe, o texto *Processo de Consciência* de Iasi, publicado pela primeira vez em 1999 pelo Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro (CPV)<sup>24</sup>, representou uma apresentação da concepção dominante no coletivo.

Em seu texto Iasi inicia a exposição explicando que não se pode compreender a consciência de classe de forma estanque e sim como um processo. Daí a ideia de *processo de consciência*:

Falamos em processo de consciência e não apenas consciência porque não a concebemos como uma coisa que possa ser adquirida e que, portanto, antes de sua posse, poderíamos supor um estado de “não consciência”. Assim como para Marx, não nos interessa o fenômeno e suas leis enquanto forma definida; o mais importante é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, as transições de uma forma para outra (Iasi, 2007, p.12).

Para ele, esse processo ocorre tanto com os indivíduo como pela coletividade: “cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita de

---

<sup>24</sup> “Esse texto foi produzido originalmente para um estudo do programa de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo no ano de 1985. Foi baseado numa pesquisa sobre a história de vida e militância de alguns companheiros e companheiras, e posteriormente incorporado como texto de apoio a um seminário do Curso de Monitores do 13 de Maio – Núcleo de Educação Popular (NEP)” (Iasi, 2007, p.11). O mesmo texto foi ainda republicado em 2001 pelo próprio CPV e, posteriormente, em 2007 pela Editora Expressão Popular no livro *Ensaio sobre consciência e emancipação*. Há ainda, o aprofundamento desse texto na tese de doutorado de Iasi *A mediação particular e genérica da consciência de classe: O Partido dos Trabalhadores entre a negação e o consentimento* e que se transformou no livro *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento* publicado em 2006 pela Expressão Popular e em 2023 pela *Lutas Anticapital*.

certas concepções de mundo até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo” (2007, p.13).

O avanço do processo de consciência individual pode ocorrer porque, como ensinou Gramsci, todo indivíduo possui uma concepção de mundo. Emílio Gennari, que esteve no coletivo desde as suas primeiras atividades, sintetiza essa ideia:

todo pensamento, por desorganizado e contraditório que seja, guarda uma relação de coerência e sentido do ponto de vista de sua elaboração histórica. Para entender essa «coerência» do senso comum, temos que estudá-lo como um conjunto de respostas, de conceitos e de ações que as massas populares adotaram para adaptar-se às circunstâncias adversas que enfrentaram ao longo de sua história. Estas adaptações, que foram sucedendo-se no passado de um povo e tem se sedimentado na sua visão de mundo, constituem os recursos culturais que, individual e coletivamente, devem ser incorporados e reelaborados criticamente para que possam constituir o ambiente no qual serão gestadas a identidade da classe e o seu projeto de intervenção na sociedade (Gennari, 2002, pp.9-10).

A consciência é, nesse sentido, “o processo de representação mental (subjetiva) de uma realidade concreta externa (objetiva), formada neste momento, através de seu vínculo de inserção imediata (percepção)” (Iasi, 2007, p.14). Portanto, a consciência não é uma mera representação mental do real mas envolve subjetividades que, entre o objetivo e o subjetivo, sofre mediações. Por isso ela é tão complexa e pode ser falseada. Porque ao apresentar-se como senso comum, oculta as suas essências.

No modo de produção capitalista, o que ocorre é exatamente esse falseamento pela chamada alienação, como explica Iasi:

A lógica imposta pelo capital (externa), interioriza-se e nós mesmos nos levamos ao mercado para sermos esfolados... e nos alegamos quando algum capitalista dispõe-se a comprar nossa força de trabalho. Pregamos alegre e convictamente as ideias do capital como se fossem nossas. Assim, formada esta primeira manifestação da consciência, o indivíduo passa a compreender o mundo a partir de seu vínculo imediato e particularizado, generalizando-o. Tomando a parte pelo todo, a consciência expressa-se como alienação. No senso comum, a alienação é tratada como sendo um

estágio de não consciência. Após essa análise preliminar, percebemos que ela é a forma de manifestação inicial da consciência. Esta forma será a base, o terreno fértil, onde será plantada a ideologia como forma de dominação (*idem*, p.20).

A ideologia, porém, não deve ser entendida de forma simplista como um conjunto de ideias abstratas introjetadas na mente das pessoas mas como um jogo complexo de dominação que envolve estrutura e superestrutura, isto é, além do domínio dos aparelhos ideológicos, as relações cotidianas e concretas entre indivíduos e a exploração entre as classes sociais. Ou seja, a alienação se dá em primeira instância nas relações de produção que são assim concebidas como ideias. E é a partir do referencial e dos parâmetros que o sujeito possui de sua vivência imediata que ele passa a julgar os fenômenos que desconhece. É isso que Gramsci chama de senso comum.

Para Iasi existem, portanto, três estágios de consciência nesse processo: ingênua ou alienada; em si ou reivindicatória; e para si ou revolucionária. Nessa concepção, portanto, não existe um estado de não consciência. Porém, o estágio inicial é marcado pela alienação própria da ideologia e do senso comum, uma vez que “a primeira manifestação da consciência, o indivíduo passa a compreender o mundo a partir de seu vínculo imediato e particularizado, generalizando-o. Tomando a parte pelo todo, a consciência expressa-se como alienação” (*idem*, p.20).

A primeira forma de consciência se manifesta então pela união desordenada e contraditória entre elementos de senso comum e de pensamento crítico, uma vez que todos possuem capacidade crítica. Essa forma não é alienada porque está desvinculada da realidade mas porque a “crítica” é feita a partir da naturalização da ordem, isto é, retirando-se o seu contexto e a história.

O rompimento desse ciclo vicioso começa a ocorrer por uma crise ideológica, ou seja, pelas próprias contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações interiorizadas como ideologia e não pelo simples acesso a uma teoria reveladora. Porém, ele não significa ainda a superação da alienação. É, na verdade, uma forma transitória que se expressa em um estado de revolta. Essa forma, ainda que perceba injustiças, tende, pela falta de um arcabouço crítico, a cair na resignação de que “as coisas sempre foram assim” para logo concluir que “é impossível mudar as coisas”. O salto para a

superação desse tipo de alienação passa, nesse momento, pela necessidade do grupo: quando o indivíduo reconhece que essas contradições não são vividas somente por ele acende-se a luz para a possibilidade da organização para opor-se a outros grupos. “É a chamada consciência em si, ou consciência da reivindicação” (*idem*, p.30).

As consequências da estagnação nesta etapa do processo de consciência tende a incorrer no corporativismo, no carreirismo e na burocratização. Assim, “a consciência volta a ser espectadora passiva de forças que não controla, vive uma realidade da qual desconhece as raízes e o desenvolvimento, acabando assim submetido por ela, ainda que mantenha na forma os elementos questionadores da segunda forma de consciência” (*idem*, pp.32-3). Pode-se dizer que é, sobretudo para evitar essa estagnação que o 13 de Maio NEP (e agora o FNM) tem realizado seus cursos básicos de formação política. A síntese da concepção de formação política do 13 Maio NEP e do seu papel é expresso no seguinte trecho de Iasi:

Segundo o que pensamos, a formação encontra sua especificidade na tarefa essencial de socializar os elementos teóricos fundamentais para que os elementos da classe trabalhadora possam constituí-la enquanto sujeito histórico, ou seja, capaz de apresentar uma alternativa societária com independência e autonomia histórica. Para tanto, os elementos que compõem a classe precisam compreender a natureza particular da sociedade capitalista, suas determinações e sua formação histórica, assim como a luta de sua classe, o movimento na história da própria constituição da classe trabalhadora enquanto [sic] classe, suas estratégias, suas epopéias e derrotas, para retirar de cada grão da história seus ensinamentos. Mas também, e fundamentalmente, apropriar-se de um método, que tornou possível estes saberes, que desvendou a economia política, que através da crítica da economia política logrou compreender o ser do capital em sua essência, que buscando captar o movimento das formas chegou a compreender os processos pelos quais as formas se superam, que compreendendo a natureza singular da transformação que a sociedade especificamente capitalista em seu auge prepara, pode encontrar na classe trabalhadora o sujeito histórico desta transformação e nesta forma particular a possibilidade de uma emancipação humano-genérica. Em uma palavra, a formação implica, ao nosso ver, a apropriação do legado marxiano pela classe trabalhadora (*apud* Silva, 2008, p.205).

Portanto, o desafio do 13 de Maio NEP é contribuir para acirrar as contradições através da reflexão teórica pois acredita-se que

Essa contradição pode levar o indivíduo em seu processo de consciência para um novo patamar: a busca da compreensão das causas, o desvelar das aparências e a análise da essência do funcionamento da sociedade e suas relações. Buscar saber como funciona a sociedade para saber como é possível transformá-la. É na própria constatação de que a sociedade precisa ser transformada que supera-se a consciência da reivindicação pela da transformação. O indivíduo transcende o grupo imediato e o vínculo precário com a realidade dada, busca compreender relações que se distanciam no tempo e no espaço, toma como sua a história da classe e do mundo. Passa a conceber um sujeito coletivo e histórico como agente da transformação necessária (Iasi, 2007, p.35)

O salto de qualidade da consciência da reivindicação para uma consciência revolucionária depende, portanto, da combinação entre a “vivência prática dos impasses e impossibilidades de completar a emancipação dentro dos limites não superados de uma sociedade regida pelo capital” e a “apropriação de instrumentos teóricos que permitam ir além das aparências e compreender as determinações profundas que estão na base das injustiças e da exploração contra as quais a classe se move” (Iasi *apud* Silva, 2008, p.74). Nesse momento, a formação política exerce função primordial para contribuir à necessidade do avanço individual do processo de consciência.

Nas palavras de Paulo Tumolo, outro importante monitor do coletivo desde sua origem,

a superação do “primeiro patamar” de consciência em direção à consciência de classe exige, necessariamente, uma intervenção teórico-educativa. É aí que entra o papel da formação política, cujo objetivo, em linhas gerais, deve ser o de buscar a superação do senso comum, qualificando o conhecimento adquirido na prática de militância, quer dizer, oferecendo os instrumentos teórico-metodológicos para que se possa compreender, na radicalidade necessária, não só as questões postas pela luta cotidiana mas, principalmente, o modo de produção capitalista, sua lógica, seu movimento contraditório, ou melhor, apreender a totalidade social e as questões conjunturais e cotidianas no bojo dessa mesma totalidade. Isso

porque a realização da revolução implica necessariamente a elaboração de um projeto, o que pressupõe um conhecimento profundo da realidade que se pretende transformar. Tal conhecimento da realidade, por sua vez, tem como pressuposto a apreensão do conhecimento já sistematizado e acumulado historicamente (Tumolo, 2013, p.226-7).

Apesar de a formação política ser considerada peça chave contra o senso comum propagado pelos diferentes aparelhos ideológicos, o coletivo não atribui a ela um papel mágico e infalível. Isso porque ela só pode se generalizar em condições conjunturais específicas e de processos de longa duração. Por isso, Iasi (*apud* Silva, 2008, p.72<sup>25</sup>) também alerta para uma possível e perigosa “mistificação” e “supervalorização” da formação política e da Educação Popular. Sobretudo porque o “êxito” da formação política é de difícil mensuração. A formação não pode ser utilitarista ou imediatista querendo-se que cursos produzam, de imediato, resultados que reflitam o número de militantes ou a capacidade militante de organização pois não o farão. Isso só pode ser verificado no desenrolar da luta e, ainda que seja um fator imprescindível, não pode ser considerado o único já que outros elementos conjunturais da correlação de forças da luta de classes são fundamentais. Explica Iasi:

Para nós, o produto da formação é algo mais complexo e difícil de medir no curto prazo, como seria o gosto da consciência imediatista e sindical predominante em nosso movimento. Seria algo a ser medido na qualidade efetiva da ação militante, em sua capacidade crítica diante de deformações que vão se produzindo, a constatação, no quadro de militantes, da socialização de novos valores e preocupações, no número de quadros com capacidade de elaboração de políticas de ação e organização. Um produto que deve ser construído cotidianamente, mas que somente se expressa ao final de processos relativamente longos (Iasi, 2007, p.171).

Em razão dessa percepção, a formação política não se encerra na elaboração de um programa de formação e na execução de atividades isoladas, eventuais e sem continuidade. Ela deve ser um processo de formação permanente conectada à luta em seus diferentes planos. Por isso, a formação política

---

<sup>25</sup> O texto referido por Silva é *Educação Popular: formação da consciência e luta política*, apresentado em 2004 no Seminário de Educação Popular e lutas sociais do SFCH da UFRJ, e se encontra mimeografado.

precisa combinar ainda outras duas dimensões do trabalho revolucionário para a constituição das condições subjetivas para uma transformação: “a da agitação, que potencializa as contradições vividas individualmente até formas variadas de sociabilidade grupal” e a “da organização, que potencializa essas formas grupais, partindo de níveis imediatos até graus maiores de pertencimento de classe (associações, sindicatos, movimentos sociais, partidos etc.)” (Silva, 2008, p.75).

Contudo, esse não é um caminho inelutável e infalível. Por isso Iasi adverte que

Na passagem da consciência em si para a consciência revolucionária, ou para si, abre-se uma importante contradição. Apesar de as alterações da consciência só poderem ser vivenciadas em nível individual, o processo de transformação que irá realizá-la é necessariamente social, envolvendo mais que a ação individual, a de classe. O amadurecimento subjetivo da consciência de classe revolucionária, se dá de forma desigual, depende de fatores ligados à vida e à percepção singular de cada indivíduo. Coloca-se assim a possibilidade de haver uma dissonância, que pode ou não se prolongar de acordo com cada período histórico, entre o indivíduo e sua classe, surgindo a questão do indivíduo revolucionário inserido num grupo que ainda partilha da consciência alienada. As mediações políticas consistem, em parte, no esforço de superando esta distância (Iasi, 2007, pp.35-6).

O processo de consciência, portanto, “escapa” à formação política e passa a depender mais fortemente do próprio processo histórico que deriva da luta de classes. Ainda que a reflexão teórica seja uma espécie de antídoto, é fundamental se compreender que “o processo de consciência não é linear” e, portanto, “pode e muitas vezes regride a etapas anteriores” (*idem*, p.33), ainda que não da mesma forma como antes mas podendo levar indivíduos ao isolamento, à resignação (novamente), à alienação<sup>26</sup>, ou até mesmo ao reacionarismo.

---

<sup>26</sup> Nesses casos “É comum ouvir de militantes que passando por processos semelhantes, que pensam em ‘cuidar da vida’. Produzimos algo como uma tentação de nos rendermos ao princípio do prazer, negando as exigências de uma nova consciência, que se antagoniza com um mundo e que se recusa a mudar de um SUPEREGO que ainda nos impõe velhas normas. ‘Pensar em mim mesmo’ é o grito de guerra do EGO contra o mundo” (Iasi, 2007, p.37). “Sua consciência retorna a patamares anteriores, como a revolta isolada ou mesmo a alienação. Evidente que nunca se retoma ao mesmo ponto, e a passagem pela consciência de classe deixa marcas, como por exemplo, a justificativa mais

Por fim, Iasi ressalta que não é possível alcançar uma nova consciência na sociedade capitalista. É possível, no máximo, apresentar o seu gérmen. Assim como as ideias burguesas só puderam se efetivar “tendo por base a própria gestação material das bases objetivas do modo de produção capitalista e, com elas, o desenvolvimento de novas classes sociais que buscavam expressar” (*idem*, p.42), o mesmo deve ocorrer com o pensamento proletário. Ao alcance do 13 de Maio NEP estaria a possibilidade de difundi-lo e massificá-lo através de seus cursos e seminários<sup>27</sup>.

### Considerações Finais

O 13 de Maio NEP não só tem cumprido o papel ao qual se propôs desde a opção pelo foco no trabalho de formação política como tem deixado um legado para todos aqueles que entendem a necessidade da Educação Popular para a luta das classes trabalhadoras. Esse coletivo possui uma inestimável contribuição teórico-metodológica à formação política das classes trabalhadoras brasileiras, em especial a sua fração ligada ao sindicalismo urbano-industrial, tendo formado dezenas de milhares de pessoas através de seus cursos e seminários desde a década de 1980. Para além da quantidade de seus

---

elaborada, o discurso e talvez algumas posturas. Pode se manifestar por outro lado em ceticismo, hipocrisia ou outras manifestações” (*idem*, p.38).

<sup>27</sup> Entre os cursos de capacitação estão: Comunicação e Expressão; Como fazer análise de conjuntura; Organização nos locais de trabalho; Organização patronal nos locais de trabalho; Campanha salarial e negociação; Plano de ação sindical; Questões de Gênero; Como Funciona a Sociedade I e II. Em consequência da experiência de trabalho e como necessidade de estruturação melhor de materiais a serem utilizados como subsídio nas formações, surgiram alguns Cadernos de Formação. De 1984 até o final desta década haviam sido elaborados, publicados e reeditados oito cadernos: 1) A sociedade em que vivemos; 2) Trabalhadores muitas lutas uma só classe; 3) A ilha da fantasia; 4) 8 horas: 1o de maio ou 1o de abril?; 5) Noções básicas de economia política, que viria a se tornar o manual mais famoso Classe contra Classe; 6) Concepções e estruturas sindicais no Brasil; 7) História dos salários no Brasil; e 8) Eureka – Zé Batalhador descobre o segredo da exploração. Além dos cadernos de formação, o 13 de Maio NEP publicou ao menos sete textos de apoio desde o final da década de 1970 até meados dos anos 1980. Foram feitos também materiais audiovisuais, sendo muito utilizados nas atividades de formação, como: Essa luta é nossa!; 1º de Maio – Um dia de luta; Trabalhadores muitas lutas uma só classe (articulações sindicais no Brasil e a CUT); Vale mais (Força de trabalho, salário, mais-valia e lucro); História do movimento operário sindical no Brasil; e Classe contra classe. Por pelo menos duas décadas o coletivo ainda organizou análises de conjuntura chamada Crítica Semanal de Economia.

espaços de formação, o 13 de Maio NEP é muito reconhecido por uma concepção específica de Educação Popular e pelo desenvolvimento de um método próprio de trabalho para a abordagem e apropriação das categorias marxistas e que tem contribuído sobremaneira para a transição da consciência ingênua à crítica de uma importante fração das classes trabalhadoras. O coletivo chegou ainda a publicar materiais audiovisuais e centenas de textos, entre cadernos de formação, textos de apoio e boletins de análise de conjuntura econômica.

Podemos destacar os elementos que, segundo Schio, compõe a formação das pessoas que passaram pelos cursos do 13 de Maio NEP:

a crítica radical do capital e a necessária compreensão de sua atual conformação socio-histórica; a crítica do Estado capitalista e de sua configuração presente; a crítica das estratégias reformistas/socialdemocratas; o estudo das contribuições a respeito das estratégias revolucionárias experienciadas ao longo da história do movimento da classe trabalhadora; a discussão e elaboração da estratégia revolucionária na contemporaneidade; e a análise do papel da educação na estratégia revolucionária (Schio , 2019, p.111).

Pode-se dizer que o grupo se manteve fiel a sua perspectiva inicial ainda que tenha mudado algumas táticas. Diferente de organizações que sucumbiram à lógica neoliberal da inclusão social e da promoção de cidadania e/ou foram engolidos pela máquina eleitoral, o 13 de Maio NEP manteve seu caráter classista e anticapitalista (Silva, 2008). Isso foi possível porque o grupo conseguiu manter sua autonomia e porque o debate e a reflexão crítica são parte constitutiva do seu método. Por isso o grupo tem conseguido cumprir seus objetivos, sintetizados por César Cruz no seguinte trecho:

Contribuir para que os setores populares se tornem sujeitos ativos e conscientes, que se capacitem para atuar de forma efetiva nas decisões e rumos da vida econômica e política de nosso País, bem como para criar espaços próprios de organização, rompendo com a lógica da delegação de poderes, tanto nas instâncias de representação da sociedade como naquelas criadas pelos próprios trabalhadores (Cruz, 2010, p.155).

A importância desse coletivo é reflexo do respeito que possui entre as organizações socialistas de todo o país e que se manifesta tanto pelos convites

para espaços de formação – mesmo quando há críticas ao seu método – como pelo temor que dirigentes burocratizados de algumas organizações possuem de receber membros de sua base mais críticos após passarem por algum curso do 13 de Maio NEP.

Como bem retratou Cruz em 2010,

Os cursos de monitores continuam a receber dirigentes e militantes de vários movimentos sociais, sindicais, pastorais e dos diversos partidos da esquerda brasileira que procuram no 13 de Maio NEP a formação marxista que não encontram em suas formas de organização. Isso por um lado é importante porque mostra o trabalho sério e reconhecido desta entidade, mas por outro mostra também a extrema fragilidade em que se encontram nossos movimentos, sindicatos e partidos políticos de esquerda no Brasil (Cruz, 2010, p.171).

Ocorre, porém, que a crítica mais dura ao reformismo petista e à estratégia democrático-popular<sup>28</sup> adotada pelas formações do 13 de Maio NEP tem feito com que, durante a década de 2010, movimentos ligados a organizações que outrora foram muito próximas a ele se afastassem. Esse tem sido um preço caro a ser pago pela liberdade da crítica e pela dedicação à elaboração teórica e à reflexão com base na rigidez metodológica do legado de Marx.

Ainda que não seja possível medir o alcance dos propósitos do grupo, os seus feitos são notórios. É fácil encontrarmos relatos de egressos dos cursos do 13 de Maio NEP do quanto eles contribuíram para “abrir seus olhos” ou para os famosos “cair a ficha” que os fizeram compreender a importância central da formação política para a práxis militante. Pode-se afirmar, com segurança, que o 13 de Maio NEP tem contribuído substancialmente para a consciência crítica de muitos militantes. Em documento de 1998, a respeito da avaliação sobre os efeitos do trabalho de formação, encontra-se o seguinte relato:

A possibilidade de reencontrar as mesmas turmas de trabalhadores nos fez registrar alguns aspectos que se tornaram constantes no desenvolvimento

---

<sup>28</sup> Esse é o caso do livro *Estratégia Democrático Popular: um inventário crítico* (IASI et al, 2019) publicado pela editora Lutas Anticapital, organizado e escrito por monitores e educandos que passaram pelos cursos do 13 de Maio NEP em conjunto com outros pesquisadores após seminário realizado na UFRJ em 2017.

do nosso programa. As pessoas nos confirmam que os cursos ajudam a abrir os olhos e a ter uma visão mais crítica da realidade. Com algumas ferramentas teóricas ao próprio alcance, as pessoas têm melhores condições de compreender e formular os desafios da conjuntura e começam a pensar estrategicamente, ou seja, a prever as conseqüências para o futuro das ações que realizam no presente. Ao conseguir dar os primeiros passos para encaixar as peças do quebra-cabeças da realidade e ao buscarem um sentido mais profundo para os acontecimentos, se sentem estimuladas a ler e a conhecer mais e a agir entendendo e planejando os passos da sua ação. A nota comum nas avaliações de final de programa é que as pessoas participam mais dos momentos decisivos de seus movimentos e, nas situações em que os sindicatos tendem a frear a ação dos trabalhadores, não são poucos os casos em que estas tomaram algumas iniciativas de ação. Para a maior parte delas trata-se de um estágio embrionário da militância que para se desenvolver ainda demanda muita reflexão e muita prática. Mas é bom perceber que após os cursos, um número expressivo de pessoas deixa de ser espectador e ensaia os primeiros passos para ser ator da cena social (13 de Maio NEP *apud* Cruz, 2010, p.168-9).

Por outro lado, há também um diagnóstico de ineficiência das formações do 13 de Maio NEP por parte de monitores históricos como Emílio Gennari. Ele, por exemplo, acredita que o descolamento da prática (causado principalmente pelo distanciamento em relação ao trabalho direto) tende a ceifar a contribuição da formação teórica. E que, também em consequência disso, os conteúdos teóricos seriam insuficientes para os educandos interpretarem a realidade pois faltam importantes mediações dos cursos do coletivo às diferentes formas contemporâneas das relações de produção. Esse é o caso do debate econômico como Gennari deixa claro em entrevista dada à Silva:

A impressão que se tem, diz Gennari (2007), é que faltavam outros elementos àqueles trabalhadores, inclusive para interpretarem o cotidiano, para poderem 'pegar o jornal e entender o que está escrito. Não porque você não lê o Português, mas porque faltam elementos teóricos para entender a página da Economia; faltam elementos teóricos para analisar a página da política... Mas não são elementos teóricos do 'arco da velha' não, são coisas simples que podemos reincorporar nos cursos básicos para as pessoas treinarem, verem que faz sentido, que mexe com o seu cotidiano' (Silva, 2008, p.182).

Para além da abordagem basilar dos aspectos da crítica da economia política marxista, parecem faltar elementos da “ciência econômica” que expliquem as diferentes formas de exploração do capital sobre o trabalho e que parecem cada vez mais difusas pela ideologia neoliberal. Inflação, carestia, juros, câmbio, tributação, distribuição de renda etc. são temas que estão muito mais presentes no cotidiano das classes trabalhadoras – sobretudo em sua atual configuração, que tem mudado significativamente a partir do processo de desindustrialização e das reformas neoliberais das últimas décadas – e que precisam ser abordadas como pré-requisito para a compreensão de “como funciona a sociedade” e, portanto, para a continuidade do avanço da consciência.

### Referências

CRUZ, César Albenes de Mendonça. **O processo de alienação e desalienação dos trabalhadores no capitalismo**: um estudo sobre o papel da formação teórica política na construção da consciência de classe. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

GENNARI, Emílio. **Senso comum e bom senso: o que fazer para lidar com eles?** Cadernos do Centro de Estudos e Ação Social de Salvador. Bahia, 2002.

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe**: o PT entre a negação e o consentimento. 3ª Ed. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IASI, Mauro Luis. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

IASI, Mauro Luis; FIGUEIREDO, Isabel Mansur; SOUZA, Victor Neves. Apresentação. Em: IASI, Mauro Luis; FIGUEIREDO, Isabel Mansur; SOUZA, Victor Neves (org.). **A Estratégia Democrática Popular**: um inventário crítico. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Que fazer?** Lisboa: Editorial Avante, 1977.

LOBO, Pitias Alves. **Núcleo de educação popular 13 de maio**: uma contribuição política da classe trabalhadora. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

LUBLINER, Theo Martins. **A decadência ideológica da ciência econômica e a formação política no MST e n 13 de Maio NEP.** Tese (doutorado). Unesp/Marília, 2024.

SCHIO, Letícia Genro. **Trabalho Pedagógico em um Núcleo de Educação Popular:** possibilidade de práxis pedagógica? Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Maria, 2019.

SILVA, Cyntia de Oliveira. **O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP - Núcleo de Educação Popular.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, Cyntia de Oliveira; TUMOLO, Paulo Sérgio. Formação Política e Projeto Histórico de Classe - a trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p.118-131; ago, 2010.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista.** 2ªed. Florianópolis: Em Debate, 2013.

WAVRANT, Joshua. **Rosa Luxemburg et l'éducation: entre a «école de la vie» et École du parti, 1898-1918.** Dissertação de Mestrado em história contemporânea, Universidade de Reims Champagne-Ardenne, França, 2018.

# Alfabetização e Letramento do Aluno Autista à Luz da Teoria Histórico Cultural

*Davi MILAN*<sup>29</sup>

*Lucas Ferreira RODRIGUES*<sup>30</sup>

*Sirley Leite FREITAS*<sup>31</sup>

## Introdução

Neste estudo, propomos uma análise aprofundada sobre a alfabetização e letramento de alunos autistas, explorando os fundamentos da teoria Histórico-Cultural, considerando que essa abordagem teórica oferece uma perspectiva singular sobre o processo de aprendizagem, destacando a importância das interações sociais e do contexto cultural na formação do conhecimento. Nesse viés, buscaremos compreender como essa teoria pode ser aplicada de maneira específica no contexto da educação básica, mais precisamente no Ensino Fundamental I, no qual as bases fundamentais da alfabetização e letramento são estabelecidas.

Ao abordar a alfabetização e letramento de alunos autistas sob a luz da teoria Histórico-cultural, buscamos não apenas compreender os desafios enfrentados por esses alunos, mas também identificar estratégias educacionais

---

<sup>29</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus Marília. Docente na Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), atuando como orientador de projetos e docente na educação Básica na SEDUC em Quintana-SP. E-mail: davi.milan@unesp.br

<sup>30</sup> Mestre pela Universidade Federal do Pará – UFPA E-mail: elucasfrodrigues@gmail.com

<sup>31</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus Marília. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia - IFRO. E-mail: sirley.freitas@ifro.edu.br

que possam ser eficazes na promoção de um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento dessas habilidades.

Assim, a discussão proposta visa contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas educativas voltadas para alunos autistas, oferecendo observações valiosas que podem orientar educadores, pesquisadores e profissionais envolvidos nesse processo. Entendemos que a maneira distinta do aluno autista em aprender tem suas concepções por falta de compreensão da metodologia utilizada ou por questão biológicas ou cognitivas, muitas vezes oriundas de fatores sociais e emocionais, dificultando um diagnóstico e intervenção precisa por parte dos docentes e equipe multidisciplinar.

Dentre as características do autismo, nos apoiamos em pesquisas que serviram de base para este estudo, a qual destaca Kanner (2006, p.47), ao afirmar que dentre elas, é possível perceber maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia), dentre outros.

A pesquisa faz uso de uma abordagem Histórico e cultural, tratando o homem como partícipe do processo cultural, social e biológico. Nesse processo, a escola é o local onde encontra-se as vivências e aprendizado socialmente privilegiados para o pleno desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Vygotsky, 2007).

A visão histórico-cultural de Vigotsky baseia-se na participação do outro na formação do sujeito em sua relação com o mundo. Assim, nenhum indivíduo deve ser excluído de interações sociais, sendo o ambiente que favorece tais relações o mais benéfico, independentemente de deficiências que o sujeito possa ter.

Quando tratamos do termo alfabetização, Colello (2004) enfatiza que esse termo está longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística, igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado.

A alfabetização e letramento do aluno autista à luz da teoria Histórico-cultural proporcionam concepções profundas e de extrema relevância. Estas não só guiam o progresso coletivo da escola, dos educadores e dos estudantes

na mesma trajetória, mas também oferecem um arcabouço teórico valioso para compreender como as experiências e aprendizados socialmente construídos podem promover o desenvolvimento de percepções cognitivas adequadas no indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA). (Colello, 2004)

Ao explorar os fundamentos dessa teoria no contexto da alfabetização e letramento, almejamos não apenas uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos alunos autistas, mas também a identificação de estratégias eficazes que possam ser aplicadas para otimizar o processo de aprendizagem, favorecendo a inclusão e a participação plena na vida acadêmica e social.

Colello (2004) postula em seu estudo que a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no universo da alfabetização e letramento desempenha um papel crucial na formação de professores mais capacitados para a prática educativa inclusiva. Além disso, contribui significativamente para a construção de um ambiente escolar que não apenas reconhece, mas também valoriza a diversidade linguística, promovendo, assim, o acesso igualitário à educação. Esses resultados ressaltam a importância de estratégias pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades específicas dos alunos com TEA, enfatizando a necessidade de um ambiente educacional que estimule a participação ativa e o pleno desenvolvimento de cada indivíduo.

Desta feita, partindo da questão problematizadora: “Qual o impacto potencial da aplicação da teoria histórico-cultural na prática de alfabetização de alunos autistas, considerando as características específicas desse grupo e as perspectivas oferecidas por essa abordagem teórica no contexto educacional?”, o objetivo deste capítulo é o de investigar a alfabetização, o letramento e aprendizagem de alunos autistas, explorando a influência e as possíveis contribuições da teoria Histórico-cultural, em vista de uma compreensão aprofundada dos processos educacionais e a identificação de estratégias eficazes no contexto da educação inclusiva. Para tanto adotamos a pesquisa bibliográfica como meio de coleta de dados.

### **Considerações sobre Alfabetização e Letramento**

Apresentar uma fundamentação teórica sobre alfabetização e letramento é fundamental para embasar e enriquecer um estudo ou abordagem educacional, visto que essa base teórica serve como alicerce para que possamos

compreender os princípios, conceitos e contextos que permeiam o processo de alfabetização e letramento, oferecendo uma estrutura conceitual significativa para a análise e desenvolvimento de práticas pedagógicas. Dentre as principais características desempenhadas por essa abordagem, podemos citar que as mesmas embasam as decisões educacionais, orienta a prática pedagógica, promove reflexão e análise crítica, facilita a compreensão do contexto, dentre outros aspectos que serão discutidos de forma mais detalhada a seguir.

A Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), desempenhou um papel significativo ao estender a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Uma das mudanças mais marcantes nela observada, foi a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos seis anos, antecipando, assim, o ingresso no ciclo de alfabetização.

Essa medida representou uma reconfiguração estratégica no sistema educacional brasileiro, reconhecendo a importância de iniciar o processo de aprendizagem formal mais cedo, aprimorando as bases da alfabetização e promovendo uma transição suave para o Ensino Fundamental. Essa antecipação no ciclo de alfabetização busca não apenas cumprir as demandas legais, mas também otimizar as oportunidades de desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças, fortalecendo as habilidades fundamentais de leitura e escrita desde os estágios iniciais da educação formal.

Conforme é orientado pelo Ministério da Educação no Brasil (MEC), com relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é nos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos) que se espera que a criança esteja alfabetizada, apesar de desde o nascimento e na educação infantil a criança participar de inúmeras atividades letradas, principalmente através da oralidade. (Brasil, 2010)

Para Soares e Batista (2005), o conceito de alfabetização consiste em um processo permanente que se estende por toda a vida, não se esgotando apenas na aprendizagem da leitura e escrita. A autora destaca que a alfabetização transcende a aquisição das habilidades básicas de decodificação de palavras, envolvendo também a compreensão crítica e reflexiva do contexto em que a leitura e a escrita ocorrem. Além disso, enfatiza a necessidade de considerar a alfabetização como um processo dinâmico e contextualizado,

integrando-se às práticas sociais, culturais e tecnológicas ao longo do tempo. Essa abordagem ampliada do conceito de alfabetização propõe uma visão mais abrangente e holística, alinhada com as exigências contemporâneas de uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

Em relação a alfabetização e letramento, Luria afirma: “O sujeito se relaciona com coisas escritas sem compreender o significado da escrita, ou seja, ainda não entende a escrita como leitura em si” (Luria, 1988, p. 181).

Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo- criança ou adulto - tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (Soares, 1998, p.33).

Nesse sentido, a autora define que o objetivo educacional vai além de simplesmente ensinar a ler e escrever, abrangendo o desenvolvimento de habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita. No entanto, o foco principal é capacitar o indivíduo a utilizar a escrita de maneira eficaz e apropriada, reconhecendo todas as suas funções na sociedade. Sendo assim, a alfabetização é percebida como um instrumento essencial na busca pela cidadania plena, destacando seu papel na promoção da participação ativa e informada dos indivíduos na sociedade. É preciso que ela saiba ainda, fazer uso dessa leitura e dessa escrita na sua vida. (Gontijo, 2023)

Para Soares e Batista, (2005, p. 24),

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (Soares e Batista, 2005, p. 24).

A autora destaca que o termo alfabetização vai além da simples aquisição da leitura e escrita, referindo-se ao ensino e aprendizado de uma tecnologia específica de representação da linguagem, no caso, a escrita

alfabético-ortográfica. Essa tecnologia implica não apenas compreender o funcionamento do sistema alfabético, mas também desenvolver habilidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos relacionados à escrita.

Assim, a alfabetização não se restringe à decodificação de letras e palavras, mas abrange um conjunto mais amplo de competências que incluem tanto o entendimento do sistema de representação quanto a habilidade prática de utilizar ferramentas de escrita. Essa compreensão reforça a ideia de que a alfabetização é um processo multifacetado que engloba conhecimentos teóricos e práticos, contribuindo para uma participação efetiva e crítica na sociedade letrada.

Para nosso estudo, adotaremos aqui a definição de alfabetização como sendo o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Ou seja, ao se referir à alfabetização, faremos referência a ler e escrever (Soares, 2009).

Para Soares (2009), o letramento não está condicionado apenas pelo fato de ler e escrever, mas, essencialmente, pelo uso eficaz da leitura e escrita em diversas situações sociais. Isso envolve a habilidade de aplicar essas competências em contextos práticos, como elaborar uma lista de compras no supermercado ou preencher uma ficha de isenção de imposto de renda, o que nos permite compreender que essa perspectiva ampliada de letramento vai além das habilidades básicas e destaca a importância de uma compreensão funcional e contextualizada da leitura e escrita na vida cotidiana. Assim, o letramento é visto como uma prática social integrada, na qual a habilidade de usar a linguagem escrita é aplicada de maneira significativa e relevante em diversos cenários, contribuindo para a participação efetiva e crítica dos indivíduos na sociedade.

Ferreira (2020) menciona que as crianças não aprendem a ler e escrever meramente pelo fato de codificar e decodificar a palavras, contudo leva-se em conta a participação dessa criança no contexto da leitura para uma ação de alfabetizar letrando. Deixando a forma mecanizada de aprender a ler e escrever, passando para uma outra dinâmica.

## Definições Basilares do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é considerado um Transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação e interação social: (a) limitação na reciprocidade socioemocional, (b) restrição na comunicação não verbal utilizados para a interação social e dificuldade nos relacionamentos; (c) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades com prejuízos no funcionamento adaptativo. (DSM-5; American Psychiatric Association, 2014).

As pessoas autistas podem enfrentar desafios na distinção entre aquelas consideradas benevolentes e aquelas percebidas como mal-intencionadas. Em um breve contraste, Frith (1991) enfatiza que os indivíduos autistas tendem a interpretar o comportamento de maneira literal, enquanto, por outro lado, aqueles com mentalismo compulsivo tendem a não interpretar os comportamentos em si, mas sim a partir da perspectiva das intenções subjacentes a eles. Ao descrever os comportamentos de pessoas autistas, podem ser destacados aspectos como,

Ansiiedade, preocupação, nervosismo, medo intenso de pessoas, objetos ou situações, costume de andar na ponta dos pés, falta de atenção, perda da fala, tiques e manias nervosas, interesse intenso em coisas específicas, depressão. Esses são muitos dos comportamentos que uma criança pode apresentar; não é necessário demonstrar todos eles, mas em geral vários são perceptíveis, o que pode permitir um diagnóstico (Aggio; De Jesus, 2022, p. 181).

Dentre as características supracitadas, a tabela de referência do Ministério da Saúde (2014) apresenta alguns sinais precoces adicionais mais frequentemente associados a um diagnóstico posterior de autismo, como dificuldades no contato ocular, iniciativa em direcionar a atenção do parceiro, foco comum de interesse durante a interação social, coordenação de gestos com expressão facial e postura na comunicação, brincadeira simbólica reduzida ou ausente, comportamentos repetitivos ou ritualizados relacionados ao corpo: maneirismos e outros movimentos complexos, linguagem (ecolalia, rituais verbais), ações com objetos (gitar, enfileirar), alterações sensoriais (hipo ou hipersensibilidade a sons, luzes e movimento).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui como características gerais para diagnóstico dois critérios: 1) os déficits de interações sociais e de comunicação; e 2) comportamentos repetitivos e interesses restritos (APA, 2013, 2014).

O DSM-5, ressalta as necessidades de suporte e atendimento, considerando 3 níveis de severidade do TEA:

Nível 1 – paciente necessita de suporte. Possui dificuldade de interação social inicial, além de possuir respostas atípicas ou falhas a interações sociais. A inflexibilidade apresentada interfere no seu funcionamento nesse e/ou em mais contextos. Nível 2 – requer apoio substancial (possui, por exemplo, acentuado déficit em aspectos não verbal e social. Apresenta dificuldade em iniciar interações, comportamento restritivo ou repetitivo); Nível 3 – requer apoio muito significativo. Apresenta, por exemplo, grave déficit social e não-verbal, inflexibilidade em mudanças, interferindo significativamente no funcionamento das atividades do paciente (Oliveira, 2017, p. 15).

Com todo os sinais do autismo diagnosticados, a pessoa com TEA necessita de apoio familiar nesse processo de identificação e superação de adversidades, nesse ínterim, Viana et al., (2020) destaca a importância do auxílio dos familiares na identificação do transtorno, bem como em todo o processo de superação de dificuldades posteriores ao diagnóstico e no enfrentamento das mudanças que serão vivenciadas em toda a rotina familiar.

Entre os sintomas e manifestações previamente mencionados, é crucial que os familiares também observem o comportamento verbal das pessoas autistas. Nesse sentido, as quais destacamos a seguir que

O comportamento verbal está relacionado com a comunicação e a interação, mas há outras formas de se comunicar no TEA, como as comunicações alternativas, por fichas, por exemplo. A função social da comunicação precisa ser definida para as nossos(as) filhos(as) e inicialmente eles vão perceber o quão agradável e útil é se comunicar quando essas habilidades forem reforçadas, inicialmente com ganhos arbitrários, como o próprio operante mando é reforçado com o acesso ao que foi pedido. Posterior, deve ocorrer a substituição de ganhos arbitrários por outros sociais, como elogios, agradecimentos, feedbacks positivos, entre outros (Oliveira, Grass e Bolsoni-Silva, 2024, p. 13).

Essa discussão destaca a importância do comportamento verbal no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando que a comunicação vai além da fala convencional. Ressalta ainda, que outras formas de comunicação, como as comunicações alternativas, desempenham um papel crucial. A ênfase recai na necessidade de definir a função social da comunicação para crianças com TEA, inicialmente utilizando reforços arbitrários, como o acesso ao que foi solicitado, para demonstrar a utilidade e agradabilidade da comunicação.

Isso sugere que com o tempo, esses reforços podem ser substituídos por ganhos sociais, como elogios, agradecimentos e informações positivas. Essa abordagem destaca a importância de adaptar estratégias de comunicação para atender às necessidades específicas de crianças com TEA, visando um desenvolvimento eficaz e significativo das habilidades comunicativas.

Em continuação ao comportamento verbal, no quadro 2 a seguir, há algumas indicações de como o indivíduo com TEA (transtorno do Espectro autista) se comporta em diversos contextos e ambientes em que está inserido e participando.

**Quadro 2 - Comportamento verbal e a comunicação da pessoa com autismo**

<b>Comportamento verbal e comunicação</b>	<b>Descrição</b>
Brincar independente	Corresponde aos comportamentos que envolvem o engajamento de maneira espontânea com comportamentos e itens que são legais e prazerosos;
Comportamento social e brincar	O brincar social envolve muitos outros comportamentos, como fazer pedidos, responder às interações, nomear itens, os quais estão definidos logo mais, e o prazer do brincar;
Comportamento verbal espontâneo	Corresponde aos balbucios, brincadeiras vocais, as quais são emitidos sons;
Ecoico	É compreendido a partir dos comportamentos de repetir o que se escuta;
Escrita	Corresponde ao comportamento de cópia da escrita e escrita espontânea, para ele, é preciso o reconhecimento de letras e a psicomotricidade fina;
Estrutura linguística	Nesse comportamento, compreende-se ler, escrever e soletrar palavras

<b>Comportamento verbal e comunicação</b>	<b>Descrição</b>
Imitação motora	Corresponde a copiar os movimentos motores (modelo) de uma outra pessoa;
Intraverbal	Corresponde aos repertórios de manutenção de uma conversação, desde responder perguntas, completar frases, ou fazer perguntas diante de outra fala;
Leitura	Corresponde a identificar a escrita, interpretar dica visual, e responder de maneira verbal;
Mando	Refere-se à habilidade de fazer pedidos, por algo ou retirada de algo;
Matemática	Corresponde ao reconhecimento dos números, contar e operações básicas;
Performance visual e emparelhamento com o modelo	Corresponde a parear estímulos visuais com um modelo, seja ele idêntico ou similar;
Responder de ouvinte	Corresponde aos comportamentos de seguir instruções verbais/auditivas, seja um mando ou não;
Responder de ouvinte por função, classe e características	Corresponde à discriminação e classificação de estímulos com base em suas características, função ou classe, o que contribui na ampliação de Rotinas de classe e habilidades de grupo. São os comportamentos e habilidades envolvidas em interações grupais. Nesse repertório, as habilidades sociais são desenvolvidas, além de outros repertórios verbais como a imitação de modelos, atividades de vida diária, entre outros;
Tato	O tato pode ser entendido como o repertório de nomear, identificar e descrever objetos, ações ou eventos.

**Fonte: (Oliveira; Grassi; Bolsoni-Silva, 2024, p. 14-15).**

É fundamental reconhecer a singularidade de cada pessoa com TEA, pois as características e comportamentos podem ser altamente individualizados, sendo que intervenções personalizadas e ambientes adaptados podem proporcionar um suporte mais eficaz para promover o bem-estar e a participação plena desses indivíduos em diversos contextos.

Entre outras características, a ausência de faz de conta, por exemplo, demonstra falha da fantasia como instrumento de elaboração das dificuldades que toda criança enfrenta ao crescer, tendo prejuízos na caracterização e formação do sujeito (Kupfer *et. al.*, 2009). Outros comportamentos de

sentimentos, atrasos no desenvolvimento são manifestações notáveis na pessoa com autismo. A família esteja atenta ao comportamento das crianças para que o diagnóstico seja feito o mais cedo possível e que os profissionais façam as melhores intervenções e tratamentos possíveis (Aggio; De Jesus, 2022).

### **A Teoria Histórico-Cultural e sua Relação com a Educação de Alunos Autistas**

Para Vigotski, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento enraizado nas relações entre a história individual e a história social. Seus estudos têm relevância para reformulações na Educação, apontando um novo rumo na compreensão dos processos escolares e de aprendizagem, a partir do entendimento da realidade social educacional e do processo formativo do indivíduo sob o paradigma histórico-cultural. Antunes (2010) ressalta a contribuição fundamental de Vigotski e seus seguidores ao explorar a mente humana na elaboração da Teoria Histórico-cultural. Nestes termos, o autor enfatiza que,

Talvez a mais extraordinária revolução trazida pelo século XX para a educação tenha sido propiciada por Lev Vygotsky e seus discípulos russos ao pesquisar a mente humana mostrando que não mais se busca compreendê-la através de comportamentos, mas pela ação dos neurônios e suas sinapses, posto que os comportamentos são tímidas manifestações desta (Antunes, 2010, p. 7).

No trecho supracitado, os autores propuseram uma revolução ao investigar a mente humana, destacando que compreendê-la não deve se basear apenas em observar comportamentos, mas sim na compreensão da ação dos neurônios e suas sinapses. A ideia é que os comportamentos são manifestações limitadas e introvertidas desse complexo funcionamento neuronal. Essa perspectiva neurocientífica trouxe uma abordagem mais profunda e detalhada para entender o processo mental humano e influenciou significativamente a forma como a educação é abordada.

Segundo essa teoria, o progresso da mente humana envolve a aquisição das formas sociais de atividade historicamente desenvolvidas pela humanidade. Isso ocorre através do ensino de atividades efetivas do sujeito,

promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas funções capacitam o autocontrole e o autodomínio, sobrepujando as funções biológicas básicas.

No início do século XX, Vigotski buscava superar as práticas de ensino mecânico baseadas em concepções simplistas e nos paradigmas científicos da época. Seus estudos sobre defectologia revelam uma perspectiva única em relação às capacidades de aprendizado das crianças com deficiência. Enquanto algumas abordagens se concentravam na modificação do comportamento para alcançar a adaptação social, Vigotski enfatizava que o processo de ensino-aprendizagem para indivíduos deficientes, como no caso de aprendizes com autismo, deveria incorporar uma interação entre a ação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos (Orrú, 2016).

Nessa visão, o professor atua como sujeito mais experiente que organiza o processo de ensino, não como detentor do conhecimento. Conforme Orrú (2016), é crucial que o professor utilize sua sensibilidade para perceber e reconhecer os significados vinculados aos conceitos que estão sendo construídos pelos alunos. Dessa forma, desde os conceitos mais básicos até os mais intrincados, o professor deve adotar como objetivo, a condição de que o aprendiz ultrapasse a postura passiva de mero receptor obediente.

Vigotski, Luria e Leontiev (1988) afirmam que um ensino bem organizado e conduzido ativa um conjunto de funções mentais que possibilitam a criança a desenvolver uma série de atividades. Portanto, ensino e aprendizagem são processos essenciais para o desenvolvimento das características psíquicas humanas na criança. Esses processos não devem ser mecanicistas, naturalizados e enciclopédicos, mas sim promover a reflexão, análise e síntese.

Conforme Vigotsky (1996), nas fases iniciais do crescimento da criança, suas atividades ganham um significado próprio em um sistema de comportamento social. Direcionadas a objetivos específicos, essas atividades são influenciadas pelo ambiente da criança. A interação entre a criança e o objeto ocorre com o auxílio de outra pessoa. Essa estrutura complexa é resultado de um processo de desenvolvimento profundamente vinculado às conexões entre a história individual e a história social.

A visão histórico-cultural de Vigotsky (1996), destaca a importância da participação do outro na formação do indivíduo em sua interação com o

mundo, sendo mediada por diversas ações. Nesse sentido, a relação tratada nesses dois aspectos trata da importância de que todos tenham a chance de interagir, sendo um ambiente propício para relações sociais altamente benéfico, independentemente da presença ou ausência de deficiências. A abordagem enfatiza a inclusão social e destaca que todos os indivíduos devem ter acesso a oportunidades de interação e desenvolvimento, independente de suas características específicas.

Na perspectiva comportamental, de acordo com Orrú (2010), alunos autistas compartilham uma sala de aula, utilizando seus colegas com autismo como referência social, enquanto o professor desempenha o papel de regulador comportamental, dando ênfase ao ambiente estruturado e à minimização de erros, enquanto que na abordagem histórico-cultural, as relações sociais e o ambiente são priorizados para o desenvolvimento do aluno autista. Neste contexto, o referencial social inclui colegas sem autismo, e o professor atua como mediador, facilitando transformações entre o aluno, o objeto de estudo e o mundo ao qual pertence. Essa abordagem considera a literatura científica sobre o autismo e os principais princípios da perspectiva histórico-cultural.

Baseando-se nas ideias de Vygotsky, é crucial ponderar sobre o processo educativo para alunos autistas. O professor deve compreender cada aluno, planejando intervenções pedagógicas que respeitem a singularidade deles, dado que as características dos autistas são particulares.

Assim, o professor deve considerar em sua atuação a relação entre a ação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos para promover o desenvolvimento da linguagem, visto que ela desempenha um papel crucial na formação da consciência humana. Nesse sentido, o currículo precisa ser adaptado, com um planejamento individualizado que respeite as singularidades de cada estudante que recebe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme preconizado pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2010) e a Resolução CNE/CEB no 4/2010, em seu Parágrafo 1o do Art. 29.

§ 1o Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular Educacional Especializado (AEE), Atendimento complementar ou suplementar à escolarização

ofertada em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2010, p. 6).

Com isso, percebemos a urgente necessidade dos sistemas de ensino em matricular estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares. Além disso, propõe o oferecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que pode ser complementar ou suplementar à escolarização padrão, ocorrendo em salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, tanto em instituições públicas quanto em organizações comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Ampliando a discussão, Alves (2017) afirma que é responsabilidade da escola, em conformidade com seu papel social, elaborar uma proposta pedagógica que leve em consideração as características dos alunos, tanto no ensino regular quanto na educação especial. Sugerindo isso, é aconselhável adaptar o currículo, incorporando metas de curto, médio e longo prazo, e assegurar a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) também para os estudantes autistas.

Nesse sentido, compreendemos integrar a pessoa com deficiência no cenário educacional requer uma reavaliação da abordagem pedagógica, envolvendo a elaboração de ações que facilitem a assimilação dos conhecimentos científicos acumulados ao longo da história da humanidade. Para alcançar esse objetivo, é fundamental identificar o percurso a ser seguido no processo de desenvolvimento. No âmbito dessa discussão, Vigotski (2010) enfatiza que

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização de aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formada historicamente (Vigotski 2010, p. 115).

O texto destaca a interligação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky. Ele argumenta que a aprendizagem em si não

equivale ao desenvolvimento, mas a organização adequada do processo de aprendizagem em uma criança impulsiona o desenvolvimento mental. A ativação de diversos processos de desenvolvimento é desencadeada pela correta organização da aprendizagem, e essa ativação não ocorreria sem a aprendizagem. Assim, a aprendizagem é considerada um momento intrinsecamente necessário e universal para o desenvolvimento das características humanas nas crianças, características que não são inatas, mas sim formadas historicamente.

### **Metodologia - Análise de Pesquisas Produzidos à Luz da Teoria Histórico-Cultural**

O presente estudo propõe uma metodologia estruturada para a realização de um levantamento bibliográfico que se concentra na análise de pesquisas produzidas sob a influência da Teoria Histórico-Cultural. Esta abordagem, desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, oferece uma importante lente para compreender o desenvolvimento humano, especialmente no contexto educacional. O levantamento bibliográfico visa explorar como essa teoria tem sido aplicada em diversas pesquisas, identificando padrões, lacunas e contribuições significativas para o campo da educação.

Nesse sentido, apresentamos a seguir, os principais tópicos que delimitaram a metodologia de análise desse levantamento bibliográfico:

#### *a) Definição do escopo:*

A definição do escopo é um passo crucial no desenvolvimento da estratégia de busca de trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, considerando que essa etapa é fundamental para estabelecer limites conceituais e temporais que garantam a relevância e a pertinência das fontes selecionadas. Nesse sentido, o primeiro passo consistiu na delimitação precisa da temática, sobre a qual nos propomos à realização de diversas ações, como a identificação de palavras-chave, conceitos-chave e a determinação de critérios de inclusão e exclusão, incluindo ainda, a delimitação temporal e conceitual para garantir a pertinência das fontes selecionadas.

### *b) Estratégia de busca:*

A estratégia de busca de trabalhos acadêmicos relacionados ao tema “Alfabetização e Letramento do Aluno Autista à Luz da Teoria Histórico-Cultural” desempenhou um papel crucial na identificação de fontes relevantes e na construção de uma base sólida para a análise proposta. Desse modo, a identificação de palavras e conceitos-chave, compreendeu a escolha criteriosa de fontes de dados em bases acadêmicas, bibliotecas digitais e repositórios institucionais, orientando a busca de maneira a garantir a inclusão de trabalhos específicos e diretamente relacionados ao escopo do estudo. Paralelamente, foram desenvolvidos termos de busca específicos, combinando-os de maneira eficaz para assegurar uma busca abrangente e relevante.

### *c) Seleção e categorização de fontes:*

A seleção e categorização de fontes constituem uma etapa crucial no processo de desenvolvimento da pesquisa, não apenas determinando quais materiais serão incluídos no estudo, mas também organiza essas fontes de maneira a facilitar a análise e interpretação posterior. Após a busca pelas pesquisas relacionadas ao tema Alfabetização e letramento do aluno autista à luz da teoria histórico cultural, as fontes foram selecionadas com base em critérios pré definidos e após isso, um processo de triagem foi implementado para eliminar duplicatas e garantir a consistência na escolha das fontes que foram selecionadas de acordo com temas, abordagens metodológicas e outros critérios relevantes.

### *d) Análise crítica das fontes:*

A análise crítica das fontes desempenhou uma função essencial no processo de pesquisa sobre a temática em questão, especialmente após a seleção criteriosa desses materiais por meio da estratégia de busca previamente estabelecida. Nessa fase, o foco recaiu sobre a avaliação detalhada da qualidade metodológica e teórica das pesquisas selecionadas, onde cada fonte foi submetida a uma análise crítica, sobre a qual avaliamos a qualidade metodológica, a clareza na aplicação da teoria Histórico-cultural e a relevância para a temática em questão.

De acordo com esses critérios, a etapa buscou identificar padrões, tendências e contribuições específicas de cada pesquisa.

*e) Síntese dos resultados:*

A síntese dos resultados provenientes da estratégia de busca de trabalhos acadêmicos relacionados à temática proposta nesse estudo, representa um momento crucial no desenvolvimento da pesquisa, consolidando as descobertas e proporcionando uma visão abrangente das contribuições do corpo de literatura selecionado. Nessa etapa, busca-se destilar os principais achados, identificar padrões emergentes e explorar implicações práticas e teóricas relevantes.

Os resultados foram sistematicamente sintetizados, destacando os principais achados, conceitos e contribuições encontradas nas pesquisas analisadas. Esse processo de síntese permitiu uma visão consolidada do estado atual do conhecimento na interseção entre a Teoria Histórico-Cultural e a pesquisa educacional.

*f) Discussão e implicações:*

A discussão das estratégias de busca adotadas para pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema desse artigo foi um fator essencial para compreender não apenas os resultados encontrados, mas também os desafios enfrentados e as implicações dessas escolhas metodológicas. Além disso, a reflexão sobre as estratégias de busca ofereceu resultados significativos para o estado atual da pesquisa na área e indicar possíveis direções futuras.

Os resultados encontrados nos possibilitaram uma reflexão crítica, nos estimulando a tecer abordagens e implicações sobre os aspectos observados de modo que possíveis lacunas na literatura foram identificadas, o que nos orientou um encaminhamento de sugestões para pesquisas futuras. Assim, essa etapa atingiu seu objetivo que era o de enriquecer a compreensão da aplicação da Teoria Histórico-Cultural na produção acadêmica.

*g) Conclusão:*

A conclusão deste levantamento bibliográfico, que se dedicou à análise de trabalhos acadêmicos relacionados ao tema “Alfabetização e Letramento

do Aluno Autista à Luz da Teoria Histórico-Cultural”, proporcionou uma visão consolidada das contribuições e tendências observadas no corpo de literatura examinado, de modo que ao longo deste processo, buscamos compreender a interação complexa entre os elementos da alfabetização e letramento em alunos autistas, explorando essa dinâmica à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Essa dinâmica nos motivou a apontar sugestões para pesquisas futuras, considerando as lições aprendidas com as estratégias de busca utilizadas, sobre as quais foi possível nos aprofundar sobre a exploração de novas fontes de dados, refinamentos nos termos de busca de investigações de áreas específicas que ainda carecem de atenção acadêmica.

Em resumo, a conclusão das estratégias de busca ofereceu uma visão panorâmica do processo metodológico, destacando sucessos e desafios. Essa reflexão contribuiu não apenas para a validade interna do estudo, mas também para o avanço do campo de pesquisa, orientando futuros esforços na compreensão da alfabetização e letramento de alunos autistas à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Ao adotar essa metodologia de levantamento bibliográfico, buscamos apresentar aos interessados na temática, uma análise abrangente e aprofundada das pesquisas produzidas à luz da Teoria Histórico-Cultural, contribuindo para o avanço do conhecimento nesse campo específico da educação.

Nesse contexto, a investigação foi conduzida mediante a seleção de palavras-chave específicas, sendo elas: teoria Histórico-cultural, Autismo, alfabetização e letramento, inclusão e Educação especial. Ao mergulharmos nesse escopo de estudo, buscamos compreender como esses elementos convergem, revelando observações valiosas para aprimorar práticas educacionais voltadas para crianças autistas no âmbito da educação especial.

Assim, elencamos 4 estudos datados do período de 2011 a 2017, sendo o primeiro na categoria de Tese de Doutorado, o segundo, sendo uma Dissertação de Mestrado, o terceiro sendo um Artigo científico e o quarto, caracterizado como uma dissertação de mestrado.

Para realizar o levantamento de busca, foram exploradas duas plataformas acadêmicas, o SciELO e o Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES. A pesquisa foi conduzida utilizando palavras-chave específicas associadas a operadores booleanos “and” e “or”. As palavras-chave incluíram termos como:

teoria Histórico-cultural, Autismo, alfabetização e letramento, inclusão e Educação especial “and” possibilitou a busca por artigos que contemplassem simultaneamente todas as palavras-chave, refinando a seleção para estudos mais alinhados aos objetivos da pesquisa. Por outro lado, o uso do operador “or” ampliou a abrangência da busca, considerando variações e sinônimos das palavras-chave, enriquecendo assim a diversidade de resultados.

Os trabalhos foram selecionados de acordo com a abordagem Sócio-histórica tratada nesse estudo, de modo que analisamos cada uma das temáticas, conforme descrição a seguir:

Título 01: O papel da mediação<sup>32</sup> da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil: um estudo longitudinal - Este estudo longitudinal, ao ser analisado à luz da teoria histórico-cultural, pode oferecer insights sobre como a ação pedagógica ao longo do tempo impacta o desenvolvimento das brincadeiras de crianças autistas na fase inicial da educação, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada desse processo.

Título 02: Atividades escolares envolvendo alunos autistas na escola especial - Ao explorar as atividades escolares específicas para alunos autistas em ambientes de educação especial, um olhar sob a teoria histórico-cultural pode destacar a importância da ação pedagógica na adaptação dessas atividades para atender às necessidades dos alunos autistas, promovendo, assim, a alfabetização e o letramento.

Título 03: A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil - Este título ressalta a mediação pedagógica no contexto do brincar de crianças autistas. Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, o artigo pode explorar como essa ação contribui para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos fundamentais, incluindo a alfabetização, durante as atividades lúdicas na educação infantil.

Título 04: Introduções ao Sistema de Numeração Decimal a Partir

---

<sup>32</sup> Cabe aqui salientar que o conceito de mediação preconizado por Vygotsky (2010) está vinculado aos instrumentos e signos e não a figura do professor, uma vez que para a teoria Histórico-cultural o professor é o sujeito mais experiente que organiza o ensino e a mediação é feita pelos instrumentos e signos. Já nos trabalhos analisados neste estudo, nem sempre o termo mediação está de acordo com o proposto por Vygotsky, mas se apresentam vinculados as definições trazidas por teorias de base construtivistas e neopiagetianas.

de Um Software Livre: Um Olhar Sócio-Histórico Sobre os Fatores que Permeiam o Envolvimento e a Aprendizagem da Criança com TEA - Este título, embora aborde um tema mais específico, pode ser enriquecido por uma análise sob a ótica da teoria histórico-cultural. Pode explorar como a mediação pedagógica influencia a introdução ao sistema de numeração decimal, considerando os fatores sociais e históricos que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No quadro 3 a seguir, apresentamos os detalhes de cada um desses estudos, focando nos seus objetivos gerais e discussão:

**Quadro 3 - Análise de pesquisas produzidos à luz da teoria Histórico-cultural**

<b>Título 1</b>	O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil: um estudo longitudinal
<b>Autor</b>	SANTOS, Maucha Sifuentes dos
<b>Tipo de pesquisa</b>	Tese de Doutorado
<b>Palavras-chave</b>	Palavras-chave: Autismo; brincadeira; mediação; inclusão escolar; Educação Infantil.
<b>Ano</b>	2011
<b>Objetivo geral e discussão</b>	Esta pesquisa abrange três investigações, sendo que a primeira teve como principal objetivo de forma crítica a literatura acerca da atividade lúdica no âmbito do autismo, discutindo os resultados à luz da teoria Histórico-cultural. A autora observou em sua busca por trabalhos na área, uma escassez de estudos sobre a brincadeira de crianças autistas no contexto brasileiro e que internacionalmente, há uma prevalência no exame do comprometimento da brincadeira simbólica, negligenciando uma compreensão mais aprofundada das manifestações lúdicas que a criança autista pode apresentar. Em decorrência disso, delineou-se um segundo estudo teórico para abordar a função do educador na inclusão de crianças autistas, utilizando o conceito de mediação como ponto central. Concluiu-se que são imprescindíveis pesquisas que investiguem quais estratégias de mediação são mais eficazes na inclusão de crianças autistas. Assim, o terceiro estudo visou examinar a influência da mediação do educador na complexidade das atividades lúdicas apresentadas por crianças autistas na Educação Infantil, em contexto de inclusão.
<b>Título 2</b>	Atividades escolares envolvendo alunos autistas na escola especial
<b>Autor</b>	BRAGIN, Josiane Maria Bonatto

<b>Ano</b>	2011
<b>Tipo de pesquisa</b>	Dissertação de Mestrado
<b>Palavras-chave</b>	Autismo. Atividades educacionais. Abordagem histórico-cultural.
<b>Objetivo geral e discussão</b>	<p>Pesquisa embasada na abordagem histórico-cultural que busca compreender as experiências oferecidas aos estudantes diagnosticados com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (autismo) nas práticas educativas vigentes. O objetivo é analisar as concepções que direcionam tais práticas e explorar potenciais alternativas de educação para esses alunos. Além disso, procura-se identificar maneiras de aprimorar as abordagens educacionais, considerando as necessidades específicas desse grupo. Nesse sentido, o estudo pretende fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias mais inclusivas e eficazes, promovendo uma reflexão crítica sobre as atuais práticas pedagógicas. A pesquisa busca não apenas compreender o cenário educacional para estudantes autistas, mas também contribuir para a construção de um ambiente escolar mais adaptado e acolhedor. Dessa forma, visa-se estabelecer bases para a promoção do desenvolvimento integral desses alunos, levando em consideração suas singularidades e estimulando a participação ativa no processo educacional.</p>
<b>Título 3</b>	A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil
<b>Autor</b>	CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti
<b>Ano</b>	2012
<b>Tipo de pesquisa</b>	Artigo científico
<b>Palavras-chave</b>	Criança com autismo. Mediação pedagógica. Brincar. Educação Infantil.
<b>Objetivo geral e discussão</b>	<p>O propósito é examinar o papel da mediação pedagógica no progresso do brincar da criança autista na educação infantil, levando em conta que a atividade lúdica não é inata à criança. A abordagem histórico-cultural serve como a base teórica e metodológica, conforme os estudos de Vigotski (1997, 2007). A conclusão da autora é que, diante das peculiaridades da criança autista e, de fato, de qualquer criança, as oportunidades de desenvolvimento não são preestabelecidas, mas sim emergem em situações concretas onde suas potencialidades se expressam de alguma maneira. Assim, a pesquisa busca aprofundar a compreensão sobre como a mediação pedagógica pode ser otimizada para favorecer o desenvolvimento do brincar na infância autista.</p>

<b>Título 4</b>	Introduções Ao Sistema de Numeração Decimal A Partir De Um Software Livre: Um Olhar Sócio-Histórico Sobre os Fatores que Permeiam o Envolvimento e a Aprendizagem da Criança Com TEA
<b>Autor</b>	Do Nascimento. Ieda Clara Queiroz Silva
<b>Ano</b>	2017
<b>Tipo de pesquisa</b>	Dissertação de Mestrado
<b>Palavras-chave</b>	Ciclo de alfabetização. Autismo. Educação Matemática e TI. Teoria Sócio-histórica.
<b>Objetivo geral e discussão</b>	A pesquisa visa examinar, com base na teoria histórico-cultural, a brincadeira mediada em crianças autistas, visando o desenvolvimento socio-cognitivo. O estudo foi dividido em três fases. Inicialmente, por meio de uma revisão bibliográfica, buscou-se informações sobre a brincadeira no contexto do autismo. Nesse contexto, a autora observou uma falta de produções brasileiras e uma ênfase internacional na brincadeira simbólica. Isso conduziu a uma segunda fase teórica, concentrada na inclusão de crianças autistas por meio da mediação. Diante disso, a autora identificou a importância de considerar estratégias de mediação que promovam a inclusão. Na terceira etapa, a pesquisa partiu dessa necessidade, com a autora conduzindo investigações com duas crianças autistas na Educação Infantil em escolas regulares. Os resultados indicaram que a inclusão contribui para o avanço das crianças autistas no que diz respeito ao brincar. Os resultados destacam a importância de se pensar estratégias pedagógicas que promovam uma inclusão efetiva, reconhecendo as potencialidades individuais de cada criança autista. Este estudo, portanto, contribui não apenas para a compreensão da brincadeira mediada no contexto do autismo, mas também para a construção de práticas inclusivas que fortaleçam o desenvolvimento sociocognitivo das crianças autistas na Educação Infantil.

**Fonte: organização dos autores/2024**

Esse conjunto de estudos contribuiu de maneira significativa para a melhor compreensão da pesquisa que propomos, abordando a Alfabetização e letramento do aluno autista sob a ótica da teoria histórico-cultural, de modo que O estudo longitudinal sobre o papel da mediação da educadora no desenvolvimento das brincadeiras de crianças autistas na educação infantil, nos proporcionou uma compreensão abrangente de como a intervenção pedagógica ao longo do tempo impacta o desenvolvimento dessas crianças, influenciando indiretamente seus processos de alfabetização e letramento.

A pesquisa sobre atividades escolares em ambientes de educação especial pode fornecer valiosas considerações sobre como adaptar práticas pedagógicas, mediadas historicamente, para atender às necessidades específicas de alunos autistas, promovendo sua alfabetização de maneira eficaz.

O estudo sobre a mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar de crianças autistas na educação infantil destaca a importância dessa mediação em contextos lúdicos, fornecendo uma perspectiva única sobre como esse aspecto pode contribuir para os processos de letramento. Já a investigação sobre a introdução ao sistema de numeração decimal por meio de um software livre, sob um olhar sócio-histórico em relação aos fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA, oferece uma abordagem específica que pode enriquecer a compreensão das estratégias de ensino mediadas pela teoria histórico-cultural nesse contexto específico de alfabetização e letramento para crianças autistas.

## **Resultados e Discussões**

Os resultados e discussões desta pesquisa proporcionaram uma visão abrangente sobre a alfabetização, letramento e aprendizagem de alunos autistas, considerando a aplicação da teoria Histórico-Cultural como uma lente teórica fundamental para compreender e aprimorar os processos educacionais. A questão problematizadora que guiou este estudo se destacou pela preocupação central na pesquisa educacional, promovendo uma análise profunda sobre como uma abordagem teórica específica pode influenciar positivamente o processo de alfabetização de alunos autistas e assim, desvelou resultados significativos e provocou discussões pertinentes.

Sobre o foco nas características específicas dos alunos autistas, A ênfase na consideração das características específicas dos alunos autistas reflete a compreensão da singularidade desse grupo. A Teoria Histórico-Cultural, ao ser aplicada, precisa ser adaptada para atender às necessidades individuais, respeitando as características cognitivas, sensoriais e sociais dos alunos autistas.

A respeito do potencial transformador da abordagem Histórico-Cultural, inferimos que a teoria demonstrou um potencial transformador na prática de alfabetização, que pode ser vinculado à ênfase na vivência social, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e na internalização de

conhecimento, elementos que podem ser particularmente relevantes para alunos autistas, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo.

Sobre as perspectivas oferecidas pela teoria no contexto educacional, observamos que indicam um olhar amplo sobre como a teoria abordada nesse estudo contribuiu para o contexto educacional como um todo. Isso não se limita apenas à alfabetização, mas sugere uma influência mais ampla no ambiente escolar, incluindo aspectos sociais, emocionais e interativos.

A partir dessa dinâmica foi possível compreender que a questão problematizadora ofereceu um ponto de partida sólido para investigar como teorias educacionais específicas, como a Teoria Histórico-Cultural, podem ser efetivamente traduzidas e aplicadas para melhorar a experiência educacional de alunos autistas, contribuindo para o enriquecimento da prática pedagógica inclusiva.

### **Considerações Finais**

Partindo do objetivo geral de investigar a alfabetização, letramento e aprendizagem de alunos autistas, explorando como a Teoria Histórico-Cultural poderia influenciar e contribuir para esses processos educacionais, inferimos que essa perspectiva pode ser percebida a partir de uma perspectiva enriquecedora que busca compreender e aprimorar esses processos educacionais específicos, visto que a teoria Histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, propõe uma visão interativa e sociocultural do desenvolvimento humano, destacando a importância da interação social, da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e da internalização de conhecimento.

No contexto da alfabetização, a referida teoria destaca a relevância da interação social para o processo de aprendizagem, observando o fato de que, para os alunos autistas, essa interação assume um papel crucial, uma vez que pode ocorrer por meio de interações personalizadas, adaptadas às necessidades específicas de cada estudante. A ZDP, conceito central na teoria, permite a identificação das capacidades e habilidades que um aluno pode desenvolver com apoio de um sujeito mais experiente, direcionando a prática pedagógica para um ensino mais ajustado ao nível de desenvolvimento individual.

A individualização das estratégias pedagógicas é outro aspecto enfatizado por essa abordagem, promovendo a adaptação de métodos de ensino de acordo com as características únicas de cada aluno autista e ela reconhece a

diversidade de estilos de aprendizagem e preferências individuais, permitindo a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e acessíveis.

Esse estudo nos possibilitou perceber que a importância da apropriação do conhecimento enfatiza não apenas a aquisição de habilidades, mas a capacidade do aluno de aplicar essas habilidades de maneira independente. Para alunos autistas, esse processo pode ser facilitado por meio de estratégias que promovem a repetição estruturada, o uso de recursos visuais e a criação de conexões significativas entre os conceitos, proporcionando uma aprendizagem mais consolidada.

No que diz respeito ao letramento, a teoria Histórico-Cultural ampliou nosso conhecimento, ao abordar não apenas a decodificação de símbolos, mas também a compreensão mais ampla das práticas sociais envolvidas na leitura e na escrita e quando direcionamos essa observação para o público alvo dessa pesquisa, isso implicou em uma abordagem que considerou não apenas a dimensão técnica, mas também a aplicação prática dessas habilidades em contextos do cotidiano, promovendo uma aprendizagem mais significativa e funcional.

A teoria Histórico-Cultural teve uma influência significativa na prática pedagógica relacionada à alfabetização, letramento e aprendizagem de alunos autistas tratadas nesse estudo. Sua adaptabilidade e flexibilidade proporcionaram uma base sólida para o desenvolvimento educacional desses estudantes, levando à promoção efetiva da educação inclusiva. Este estudo destaca a Teoria Histórico-Cultural como uma ferramenta teórica valiosa, moldando práticas educacionais que não apenas buscam ensinar, mas também compreender e apoiar o desenvolvimento integral dos alunos autistas, ao valorizar a diversidade em ambientes educacionais.

## Referências

AGGIO, Marina Toscano; DE JESUS, Luciano Bussolaro. Benefícios da atividade física para crianças com TEA-Transtorno do Espectro Autista. **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 31, p. 177-188, 2022.

ALVES, Veronice S. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel: Uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Na sala de aula; 12). American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais. **DSM-5**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Sef/Mec. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa - 5a. a 8 a. série**. Brasília: Sef/Mec, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 13 fev. 2024.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças de 8 anos - Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo, **11 Sites**, Estados Unidos, 2016.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. **Videtur**, v. 29, n. 43-52, p. 25-30, 2004.

FERREIRA, Valéria et al. Alfabetização e letramento: utilização dos métodos no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais. **Revista Facimp-Empowerment**, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2020.

KANNER L. Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child*. 1943; 2:217-50. *Acta Paedopsychiatr*, n. 35, v.4, p.100-36, 1968. In: KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, 2006.

KUPFER, M. C. M., *et. al.*. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: Um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology. Online*, 6(1), 48-68, 2009.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p.143-189, 1988.

Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, DF: Autor. 2014.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**. Sep-Dic 2010; volumen 10, número 3.

ORRÚ, S.E. **Aprendizes com autismo: Aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, p.33, 1998.

SOARES, Magda **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA B. D. C., et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. *Revista de Saúde Coletiva*, v.27, n.3, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, Taize de; GRASSI, Maria Fernanda; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. **Práticas Educativas a Responsáveis por Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista - TEA**. Curitiba: Juruá, 2024.

VYGOTSKII, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In. VYGOTSKII, L.S, LURIA, A.R.; A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de: Maria Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p.103-117.



# Tangram como Ferramenta Lúdica e Didática no Ensino de Geometria e Pensamento Espacial

*Elisângela da Silva CALLEJON*<sup>33</sup>

## Introdução

Este artigo visa partilhar parte de uma pesquisa de mestrado que contribuiu com o percurso acadêmico desta pesquisadora, na condição de investigadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), também como profissional, pois exerce o cargo de professora, já atuou na coordenação, direção e hoje está como auxiliar de direção de uma Escola de Educação de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Marília. Pode também influenciar e aperfeiçoar os conhecimentos teórico-metodológico e prático dos docentes, ao proporcionar algumas possibilidades didáticas para o ensino da geometria utilizando o jogo Tangram.

A escolha do tema da pesquisa foi motivada por um problema inquietante que acomete os profissionais da educação, diz respeito às dificuldades dos estudantes em compreender os conceitos matemáticos. Durante a revisão inicial da literatura sobre o assunto, foi observada a escassez de produções científicas relacionadas ao tema, que poderiam auxiliar na superação dessas dificuldades e destacar a relevância dos jogos e atividades lúdicas no ensino da matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental I, ano em que ocorreram

---

<sup>33</sup> Mestra em Educação e doutoranda pela UNESP, Câmpus de Marília. Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação - Faculdade Única/Grupo Prominas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATEC- Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí/ Grupo Rhema. Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Filosofia e Ciências/Campus Marília - SP. [elisangelacoordenacaocelio@gmail.com](mailto:elisangelacoordenacaocelio@gmail.com)

as observações que serão aqui relatadas. É sabido que a compreensão dos conteúdos de matemática no Ensino Regular, especialmente aqueles abordados no 5º ano do Ensino Fundamental I, apresentam desafios tanto teóricos quanto metodológicos.

Por um lado, muitos alunos enfrentam dificuldades na aprendizagem matemática, e por outro, observa-se no ambiente escolar uma certa parcimônia de atividades reflexivas, significativas e instigantes, proporcionadas pelos jogos e atividades lúdicas, que poderiam contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico, do pensamento abstrato e do pensamento teórico, conforme preconizado pela Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, o objetivo é discutir as contribuições dos jogos e atividades lúdicas como elementos mediadores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da geometria, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto a questão orientadora é: como o jogo Tangram e atividades lúdicas podem contribuir para a mediação do processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos sobre geometria e pensamento espacial? Nesse sentido, evidencia-se a atuação intencional e sistemática do professor propondo atividades envolvendo o jogo Tangram, contribuindo para a apropriação desses conceitos matemáticos.

Além disso, visa promover uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula. Para isso, torna-se fundamental o planejamento das aulas para a efetiva inserção dos jogos como ferramenta secundária na mediação dos conteúdos matemáticos. O planejamento estrutura as ações e guia as atividades, proporcionando um direcionamento claro para o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de eliminar o imprevisto e elaborar aulas que despertem o interesse dos alunos e tornem os conteúdos mais atraentes.

Em resumo, este estudo pretende contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, destacando os jogos e atividades lúdicas como elementos importantes na apropriação, sistematização e consolidação dos conteúdos matemáticos sobre geometria.

Enfim, o capítulo foi disposto da seguinte forma: inicia-se pela introdução, onde foi apresentado o estudo e contextualização da temática sobre o jogo Tangram e sua importância no ensino da geometria, promovendo reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim fundamental,

o planejamento de aulas que insiram os jogos como ferramentas secundárias na mediação da apropriação dos conteúdos, visando despertar o interesse dos alunos. Na sequência foram abordadas algumas considerações acerca da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Teoria da Educação Desenvolvidora.

A Teoria Histórico-Cultural em Vygotsky (1978, 1979), enfatizando a importância do contexto cultural e histórico na formação do indivíduo no processo de ensino e aprendizagem e na formação humanizadora do mesmo. Demonstrando que o desenvolvimento humano ocorre por meio de interação social e da internalização de ferramentas culturais, como a linguagem, símbolos, ferramentas, objetos e práticas sociais, valorizando, ainda, a interação entre o professor/aluno e a mediação do objeto de aprendizagem que atua na zona de desenvolvimento proximal, onde a criança é capaz de realizar tarefas com o auxílio de alguém mais experiente.

Na teoria da educação desenvolvimental, proposta por Davidov (1998), apresentou a compreensão do processo de desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem, destacando a importância de criar situações de ensino que promovam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de alcançar níveis mais elevados de abstração e pensamento teórico. Para tal mostrou que é necessário desafiar os alunos com atividades significativas e complexas, que os levem a desenvolver as habilidades cognitivas promovendo o seu desenvolvimento integral, considerando suas capacidades cognitivas e o contexto sociocultural em que vivem. Depois foram apontados os percursos metodológicos, demonstrando os caminhos utilizados para realização da pesquisa, garantindo a validade, confiabilidade e rigor científico do trabalho realizado, fornecendo uma estrutura sólida para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, foram apresentados e discutidos os dados provenientes da pesquisa, extraindo os significados dos dados, respondendo às questões da pesquisa que contribuíram para os resultados e conclusão do trabalho. Logo depois, foi explanado sobre a importância do jogo Tangram como recurso pedagógico, experiência presenciada durante as observações realizadas para elaboração da dissertação de mestrado e por fim as considerações finais sobre os resultados obtidos.

## **Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Educação Desenvolvimental: algumas considerações**

A Teoria Histórico-Cultural (THC) é uma abordagem psicológica que enfatiza a importância do contexto cultural e histórico na formação do indivíduo e no desenvolvimento de suas capacidades mentais, Vygotsky (1978, 1989), Leontiev (1978) e Luria (2001) são os principais representantes da THC e propõe que o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais e culturais, sendo assim, a aprendizagem ocorre por meio da participação em atividades sociais e da internalização de práticas e conceitos culturais.

Na prática educativa se leva em consideração a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). A aprendizagem ocorre pela mediação no intervalo entre o nível de desenvolvimento real (conhecimentos já apropriados pelo sujeito) e o nível de desenvolvimento na ZPD (conhecimentos a serem adquiridos com auxílio) para então alcançar o desenvolvimento potencial. Portanto a ZPD é considerada a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (aquilo que ela consegue realizar sozinha) e o que ela tem como potencial de aprender (o que ela ainda precisa de auxílio para compreender e aplicar).

Na consolidação desse movimento dialético que é proposto a utilização dos jogos matemáticos e atividades lúdicas de forma a dinamizar o processo de abstração, desencadeando o desenvolvimento cognitivo, pois é na ZPD que se concretizam funções ainda não desenvolvidas plenamente, mas que se apresentam latentes. Esse processo não é somente biológico, portanto, à medida em que a criança aprende ela se desenvolve: “O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida [...]” Leontiev (2010, p. 63). Ainda, segundo Vigotsky (1978), para o sujeito se desenvolver, é imprescindível que ele esteja inserido em um contexto em que ocorra a interação, sendo que as aprendizagens, as quais são mediadas por outro sujeito (mais experiente), podem também ser mediadas pelo próprio objeto, uma vez que a linguagem é um desses objetos simbólicos:

Considero que é a partir da própria experiência sociocultural dos sujeitos de aprendizagem que se facilita a apropriação do conhecimento matemático. Impõe-se, então, a necessidade de uma metodologia apoiada na

valorização do raciocínio próprio de forma a se conduzir a proposições mais abstratas e à utilização do raciocínio formal, lógico e dedutivo típico da Matemática. Tendo como horizonte ultrapassar os limites das meras representações simbólicas, o trabalho pedagógico em Matemática deve contribuir para o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, processo interposto inicialmente pela linguagem oral e que, com o decorrer da escolarização, incorpora práticas, textos, contextos e representações mais elaborados (Miguel, 2020. p. 523).

Em vista disso, se faz importante enfatizar uma abordagem pedagógica na qual o conhecimento matemático seja construído a partir das experiências socioculturais dos alunos. Destaca-se a necessidade de uma metodologia que valorize o raciocínio próprio dos estudantes, permitindo que eles avancem em direção a conceitos abstratos e à utilização do raciocínio formal e lógico. Inserir a criança em ambiente de descoberta, de criação, de imaginação e de crítica. É ir além das aulas expositivas com aplicações de conceitos, fórmulas, cópias e resolução de exercícios para sistematização de conteúdos.

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “desenvolvimental” (Davidov, 1988, p. 3).

Segundo a perspectiva da Educação Desenvolvimental, conforme discutido por Davidov (1988) e Miguel (2020), os aspectos sociais, históricos e culturais têm um papel significativo no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Esse processamento de construção do conhecimento é visto como ativo, envolvendo uma internalização que é influenciada pelas particularidades do contexto em que os alunos estão inseridos. De acordo com essa abordagem, a aprendizagem assume um papel central, orientando o desenvolvimento das crianças, e não o inverso. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem são vistos como elementos interdependentes que se influenciam mutuamente. A interação dialética entre ensino e aprendizagem

demanda que cada componente do processo contribua para a compreensão e a funcionalidade do outro. Assim, se estabelece a mediação pedagógica essencial para fomentar o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos.

Davidov (1988) argumenta que a educação desenvolvimental não se concentra apenas na transmissão de conhecimentos, mas também visa desenvolver a consciência e o pensamento que estejam alinhados com as leis dialéticas e materialistas de compreensão da realidade. Essa abordagem busca não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica e de um pensamento teórico.

Na perspectiva do conceito de educação desenvolvimental é preciso entender que o conhecimento é produzido de forma coletiva e que a principal função da educação é propiciar ao educando a apropriação do conhecimento histórico e culturalmente construído pela humanidade (Miguel; Freitas, 2022, p.03).

Portanto, para promover a compreensão e a apropriação do conhecimento pelos alunos, é necessário que o ensino seja organizado de modo a refletir esse processo histórico real, permitindo que os estudantes compreendam não apenas os conteúdos em si, mas também o contexto e a evolução do conhecimento ao longo do tempo. Essa abordagem visa proporcionar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, possibilitando aos alunos se aprofundarem criticamente nos conteúdos abordados em sala de aula.

## **Metodologia**

Nesta seção, destacam-se os aspectos metodológicos deste estudo; instrumentos e fontes utilizados para coleta e análise dos dados, bem como a caracterização dos participantes e da instituição investigada.

Para embasamento da pesquisa foi utilizado o método de revisão bibliográfica, abrangendo fontes primárias e secundárias. Por meio dessa revisão, foram analisadas obras científicas disponíveis em livros, artigos, teses, dissertações e periódicos relacionados ao tema em questão. Adicionalmente, foram realizadas as análises de documentos oficiais pertinentes à temática estudada. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, centrada em

observações, visando a analisar os processos de interação pedagógica entre os sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

Como dito anteriormente, este artigo expõe dados obtidos em uma pesquisa de mestrado realizada com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Ensino em Tempo Integral, localizada em um bairro periférico de um município de médio porte do interior de São Paulo. Fizeram parte do estudo a professora do 5º Ano (Núcleo Comum/manhã) e de Jogos Matemáticos (Oficina de Enriquecimento Curricular/tarde).

Por ser esta pesquisa desenvolvida com crianças, exige normas envolvendo pesquisa com pessoas. A mesma foi submetida à Plataforma Brasil e obteve a autorização do Comitê de Ética da universidade a qual se vincula, por meio do parecer favorável de nº 4.663.865 e CAEE: 44605721.0.0000.5406, de acordo com as normas estabelecidas pelas Resoluções CNS nº 466/12 e/ou CNS nº 510/16, em conformidade com os aspectos éticos que envolvam seres humanos. Para o aporte teórico e discussões valeu-se do estudo e análise de alguns autores, como, por exemplo, Davidov (1988), Leontiev (1978), Luria (2001), Vygotsky (1978, 1989), dentre outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto. Duval; Moretti (2012), Miguel (2020), Oliveira (1997), Puentes; Longarezi (2013).

Como instrumentos de pesquisa para coleta de dados foram utilizados:

- Questionário: com questões estruturadas para serem respondidas sem a presença do pesquisador, impresso (professores) e por meio do *Google* Formulário (alunos);
- Observação: observar a sala de aula do Núcleo Comum (NC) e Oficinas de Enriquecimento Curricular, para anotações e coletas de dados, descrição dos sujeitos, de acordo com suas ações;
- Entrevista: entrevistar a professora, estabelecendo contato direto, através de perguntas semiestruturadas, realizadas pelo *Google Meet*;
- Diário de campo: para anotações das observações feitas.

As informações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa foram processadas utilizando a abordagem de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Inicialmente, foi realizada a pré-análise, seguida pela exploração minuciosa das respostas obtidas. Posteriormente, foi procedido com o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados, resultando a formação do corpus e na preparação do material produzido. Esse processo envolveu a identificação de unidades temáticas por meio de codificação e categorização.

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc (Bardin, 2016, p. 135).

Na sequência foram realizadas as análises das respostas do questionário direcionado à docente, fundamentadas na literatura estudada. Para preservar o anonimato do sujeito participante da pesquisa, na seção a seguir, foi utilizada a sigla P1 para indicar a professora respondente.

### **Produção e Análise dos Dados**

O questionário foi elaborado em consonância com os objetivos do estudo. Ele foi estruturado em quatro blocos temáticos distintos: informações pessoais, formação acadêmica, formação complementar e aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da matemática. Abrangendo uma variedade de questões, como estruturadas, abertas, fechadas e de múltipla escolha. Este instrumento de coleta de dados foi projetado para explorar diferentes aspectos relevantes para a pesquisa. Abaixo consta o Quadro 4 com as características da professora participante.

Quadro 4 - Caracterização da professora participante

Professora	Formação inicial	Formação complementar e/ou continuada em Matemática (Jogos/Atividades lúdicas)	Tempo de atuação na sala de aula
<p><b>P1</b> Professora do 5ºAno (Núcleo Comum). Idade: 46 anos. Sexo: feminino</p>	<p>Habilitação para o Magistério; Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia Clínica e Institucional</p>	<p>Formação em HEC (Horas de Estudos Coletivos); Formação em nível de Secretaria Municipal de Educação; Cursos diversos por iniciativa própria.</p>	23 anos

Fonte: Registro de Pesquisa (2021).

Cabe ressaltar que a respondente trabalha no Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, acumulando dois cargos. Observou-se que a professora apresenta base sedimentada em relação à formação inicial, ao passo que procura constantemente, atualizar-se por meio de cursos de formação continuada. A seguir, veremos a análise de alguns excertos que corroboram com a pesquisa. Como podemos notar, nos discursos das professoras, aparecem algumas considerações relevantes, visíveis em suas falas:

**Pesquisadora:** Você oferece recursos diversos e estratégias para realizar as suas aulas de Matemática, além de livros didáticos, material impresso, lousa e giz? Quais?

**P1** – Gosto das competições, bingos, jogos orais, etc. Acredito que as formas como lidamos com os conteúdos podem torná-los lúdicos, fornecendo a aprendizagem. Diálogo é fundamental (Registro de Pesquisa-Subcategoria 1.3; Subcategoria 3.3, 2021, grifo nosso).

Segundo o relato de P1, é possível inferir sua compreensão sobre a relevância da utilização de materiais diversos para mediar o ensino e a aprendizagem da Matemática. Ela reconhece os jogos e atividades lúdicas como ferramentas acessórias, adotando uma abordagem que parte do geral para o particular. Isso promove a interação entre os sujeitos por meio do objeto.

O conhecimento é a base abstrata que sustenta o raciocínio teórico: a compreensão não é desvinculada dos objetos. O concreto é algo que incorpora (aprende) e se torna abstrato, Miguel (2020). “Assimilar, reproduzir, interiorizar e internalizar são termos que, dentro da teoria histórico-cultural, têm o mesmo significado e podem ser entendidos como sinônimo de aprender ou aprendizagem” (Puentes; Longarezi, 2013, p. 263).

No próximo excerto, a professora realça um aspecto positivo em relação às estratégias diferenciadas para incentivar as crianças a compreenderem os conceitos matemáticos:

**Pesquisadora:** Você nota melhora no interesse e na aprendizagem da criança, quando usa recursos e estratégias diversificadas? Quais?

**P1** - Sim, percebo claramente que o interesse aumenta. A Matemática sempre é vista como inatingível, e a maioria dos professores utiliza isso para causar medo na turma. A partir do momento em que a criança compreende que existe uma lógica e que ela é capaz, tudo flui. O desafio é o norteador de tudo! Nos jogos coletivos também percebo muita motivação para identificar soluções. (Registro de Pesquisa-Subcategoria 1.1; Subcategoria 2.2, 2021, grifo nosso).

No registro acima, a professora percebe a motivação das crianças ao se depararem com os jogos e atividades lúdicas. Também traz um fator importante sobre o jogo: o trabalho em grupo, colaborativo e cooperativo. Assim os jogos apresentam um fator motivacional e também desafiador, despertando na criança o desejo de encontrar soluções para as dificuldades proporcionadas pelos conteúdos matemáticos abordados.

Em 2021 dois professores dividiam a classe, sendo denominados de duplas produtivas. O professor da manhã era responsável pelo Núcleo Comum e o professor da tarde pelas Oficinas de Enriquecimentos Curriculares. Uma dessas disciplinas denominava-se Jogos Matemáticos e foi nessa oficina que foi realizada a observação que será relatada aqui. No final de 2022 a Escola de Tempo Integral foi regulamentada pelo Decreto Municipal nº 13.843 de 11/11/2022:

Art. 3º. As aulas de educação em Tempo Integral acontecerão das 7h às 16h30min, garantindo-se o mínimo de 09 (nove) horas diárias de efetivo trabalho escolar na seguinte conformidade:

I- O turno da manhã, preferencialmente, destinar-se-á ao trabalho com os conteúdos das Áreas do Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, conforme dispõe a Lei Federal nº 9394/96 - L.D.B., que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

II- O turno da tarde destinar-se-á, preferencialmente, as atividades de enriquecimento curricular, através de oficinas, que acontecerão após o horário do almoço dos discentes;

III- A matriz curricular a ser implementada contemplará os componentes obrigatórios da Base Nacional Comum e as Oficinas de Enriquecimento, selecionadas pela relevância social, totalizando 45 (quarenta e cinco) horas semanais (Marília, 2015, p. 02).

Esse novo decreto regulamentou a Lei nº 7588, de 18 de dezembro de 2013, sobre Implementação do Projeto de Escolas de Educação de Tempo Integral e os dispositivos previstos na Lei nº 3200/1986, Estatuto de Magistério, modificada posteriormente pela Lei nº 8903, de 25 de outubro de 2022. A partir dele o professor de Escola de Tempo Integral passou para o Regime de Dedicção Plena Integral (R.D.P.I).

Na próxima seção será realizada uma abordagem sobre a exploração pedagógica do Tangram, presenciada durante uma observação realizada no decorrer da pesquisa, visando analisar a importância de sua utilização como instrumento acessório na apropriação dos conceitos matemáticos sobre geometria, desde que, sejam organizados intencionalmente e sistematicamente pelo professor.

### **O Jogo Tangram como recurso Pedagógico**

As representações semióticas englobam a interpretação de significados atribuídos a signos e símbolos que representam conceitos e objetos do mundo real, consistindo de um significante e um significado. Dentre uma variedade de tipos de representações semióticas, incluem-se a linguagem verbal, a linguagem visual, mapas, fórmulas, diagramas, tabelas, gráficos, e até mesmo os jogos e atividades lúdicas. Na área da Matemática, as representações semióticas desempenham um papel fundamental, conforme descreve Duval; Moretti (2012):

são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representações que tem inconvenientes próprios de significação

e de funcionamento. Uma figura geométrica, um enunciado em língua natural, uma fórmula algébrica, um gráfico são representações semióticas que exibem sistemas semióticos diferentes. Consideram-se, geralmente, as representações semióticas como um simples meio de exteriorização de representações mentais para fins de comunicação, quer dizer para torná-las visíveis ou acessíveis a outrem. Ora, este ponto de vista é enganoso. As representações não são somente necessárias para fins de comunicação, elas são igualmente essenciais à atividade cognitiva do pensamento (Duval; Moretti, 2012, p. 269).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Educação Desenvolvimental esse mesmo pressuposto se caracteriza como a heurística, ou seja, a capacidade de buscar soluções para problemas de forma criativa e autônoma, é vista como um elemento crucial no desenvolvimento cognitivo da criança. A heurística está relacionada à capacidade de explorar, experimentar, errar e aprender com os próprios erros, favorecendo assim a construção de conhecimento e a superação de desafios.

Nesse contexto, as atividades educacionais devem proporcionar oportunidades para que os alunos desenvolvam suas habilidades heurísticas. Isso pode ser feito por meio de atividades que estimulem a investigação, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, atividades colaborativas e tomada de decisão, permitindo que as crianças se envolvam ativamente na construção do conhecimento.

Na sequência, foram tecidas as inferências e interpretações acerca da atividade desenvolvida com o jogo Tangram. Foram levadas em consideração algumas temáticas a saber: a intencionalidade pedagógica, a mediação, a interação e o processo de ensino e aprendizagem, tendo o jogo Tangram como precursor da compreensão do conceito de geometria. De acordo com Oliveira (2009) a geometria é algo rotineiro, estamos cercados por percepções geométricas que podem ser observadas em objetos, construções, na natureza, entre outros:

A importância de se estudar geometria explica-se pelo fato de que ao longo da história da humanidade essa se fez presente no cotidiano dos povos, estando também presente no meio em que estamos inseridos, tornando assim importante a exploração dessa área da matemática de maneira clara,

possibilitando a compreensão de seu significado pelo educando (Oliveira, 2009, p. 04).

As Habilidades trabalhadas durante as jogadas foram: classificar e comparar figuras planas (quadrado, retângulo, triângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices. Sendo o objetivo: compor e decompor triângulos e quadriláteros, analisando suas diferenças e propriedades. Para Oliveira (2009):

A geometria é o ramo da matemática que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da percepção das formas e da sensibilidade para as artes, tendo em vista que a mesma está presente em todos os momentos importantes da vida da humanidade, seja na escola, no lazer, nas brincadeiras ou em casa. É fundamental na aprendizagem, ampliando a capacidade do pensar e do agir (Oliveira, 2009, p. 05).

No dia da observação a professora trabalhou o Tangram da seguinte forma: primeiro ela realizou a proferição da lenda do Tangram em que um imperador chinês, após ter quebrado um espelho tentou refazê-lo juntando as peças, daí descobriu que poderia elaborar outras formas como animais, objetos, flores, casas e assim foi descrevendo e ilustrando sua história durante sua jornada. Depois ela explicou para as crianças, o passo a passo da construção do Tangram, por meio de dobradura, recordando com eles os conceitos geométricos de figuras planas, lado, vértice, arestas, ângulos, diagonal, dentre outras. Na sequência ela passou o vídeo que se encontra no link <http://www.youtube.com/watch?v=uIWonsPaaWY> (aprox.4min.), também sobre construção do jogo, por meio de dobradura. Logo depois, colocou em prática a mão na massa, realizando na prática cada etapa explicada anteriormente. Distribui uma folha de papel Filipinho (criativo), muito utilizado para dobraduras e artes com a técnica de mosaico. Depois iniciou a modelação da dobradura do Tangram. Vejamos o Episódio a seguir:

#### **Episódio 1 – (P1)**

P: Vocês já fizeram a dobradura do Tangram?

A1: Não

A2: No primeiro ano eu estudei sobre o Tangram, mas não fiz ele.

P: Então prestem muita atenção e observem o passo a passo. Vamos fazendo juntos. Preparados?

Alunos: Sim!

P1: Qual a forma geométrica do papel colorido que vocês têm em mãos? Os alunos permaneceram por alguns minutos em silêncio e depois um deles respondeu:

A2: Acho que é um retângulo, é isso professora?

P1: Correto, muito bem! Agora, vocês terão que tirar um quadrado dessa a partir dessa folha retangular. Vocês sabem como fazer isso? (16ª Observação, 29/07/2021, grifo nosso).

As crianças ficaram em silêncio, e, começaram a dobrar a folha, tentando obter um quadrado, mas não conseguiram. A professora prosseguiu com a modelação como mostram as Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15.

**Figura 10 e 11 - Tangram por meio de Dobradura**



Fonte: Registro de Pesquisa (2021)

**Figura 12 e 13 - Tangram por meio de Dobradura**



Fonte: Registro de Pesquisa (2021).

**Figura 14 e 15 - Tangram por meio de Dobradura**

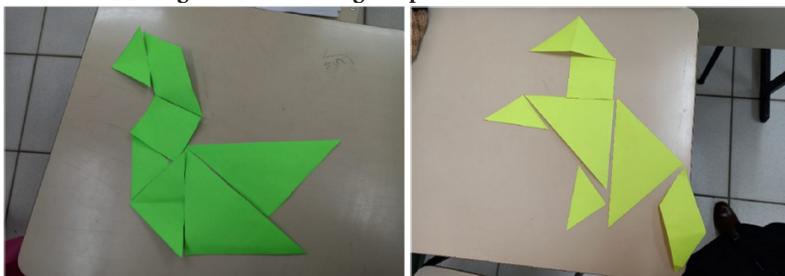


Fonte: Registro de Pesquisa (2021).

Durante os procedimentos a professora utilizou alguns termos técnicos presentes na geometria plana, ou seja, nas formas geométricas tais como: linha, reta, segmento de reta, paralela, perpendicular, diagonal, entre outras. Sempre mostrava cada movimento e nomeava as figuras geométricas que foram se formando após cada dobradura realizada. Durante suas explicações foi andando pela sala auxiliando as crianças que não conseguiam realizar os passos corretamente. Também solicitava aos alunos que tentassem encontrar a forma correta de dobrar o papel para ir tirando as figuras geométricas do quebra-cabeça Tangram. A figura que causou mais dificuldade em ser encontrada, pelas crianças foi o paralelogramo.

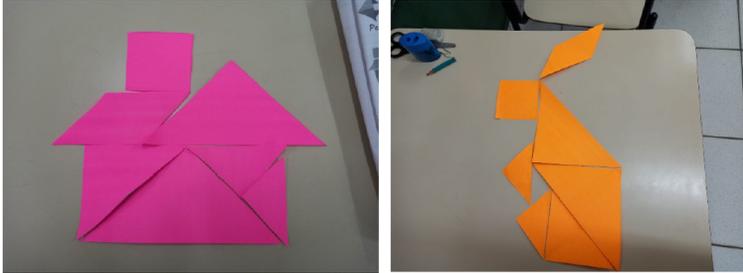
Depois ela elaborou alguns desafios a saber: 1- construa um triângulo usando duas, três, quatro e cinco peças; 2- construa um quadrado usando duas, três, quatro e cinco peças. Para finalizar, a professora deixou as crianças criarem algumas figuras com as peças do Tangram, como mostram as figuras 16, 17, 18 e 19.

**Figura 16 e 17 - Tangram por meio de Dobradura**



Fonte: Registro de Pesquisa (2021).

**Figura 18 e 19 - Tangram por meio de Dobradura**



**Fonte: Registro de Pesquisa (2021).**

Nessa atividade desenvolvida pela professora, é possível perceber que ela lançou mão de várias representações semióticas para formar o conceito e compreensão do conteúdo de geometria, fazendo com que as crianças vivenciassem situações de aprendizagens diversificadas e lúdicas. As crianças compreenderam que o Tangram é um quebra-cabeça de origem chinesa que também pode ser chamado de jogo das sete peças. Aprenderam que ele é formado por dois triângulos grandes (isósceles e congruentes), um triângulo isóscele médio, um paralelogramo, um quadrado e dois triângulos pequenos (isósceles e congruentes).

Enfim, durante as manipulações com as peças do Tangram, as crianças observaram as formas bidimensionais, conhecidas como figuras planas. Puderam classificar e nomear algumas figuras geométricas: triângulo, quadrado, paralelogramo. A utilização de materiais tangíveis na construção de figuras geométricas foi uma prática valiosa para auxiliar os alunos na compreensão das formas geométricas e suas propriedades.

### **Considerações Finais**

Esse artigo enfatizou a relevância dos jogos e atividades lúdicas como recursos mediadores no processo de apropriação dos conceitos matemáticos, com o foco na geometria e no pensamento espacial.

O Tangram se destacou como ferramenta eficaz, tanto lúdica quanto didática, no processo de ensino de geometria e pensamento espacial. Por meio das atividades com esse jogo, os alunos foram desafiados a explorar formas, reconhecer padrões e desenvolver habilidades de resolução de problemas

de maneira criativa, interativa, estimulante e colaborativa, tornando a aprendizagem da geometria mais prazerosa e motivadora para as crianças. Cabe destacar que a professora desempenhou um papel fundamental ao propor atividades desafiadoras e estimulantes, ao passo que promoveu reflexões sobre os conceitos abordados.

Diante disso, a utilização do Tangram deve ser incorporada de forma ampla e sistemática no ensino da geometria e pensamento espacial, tanto nas escolas como parte do currículo regular, quanto em atividades extracurriculares e projetos educacionais.

Por fim, com o Tangram é possível abordar diversos conceitos matemáticos tais como: frações, proporções, porcentagem, área, perímetro, figuras geométricas planas e suas propriedades. Com o Tangram as crianças aprendem brincando e jogando. Também podem construir e ilustrar diversas histórias com esse objeto. Dessa forma o Tangram é um recurso que deve ser introduzido por meio de atividades intencionais e dirigidas para auxiliar na compreensão dos conceitos matemáticos citados acima.

Cabe ressaltar que na Pesquisa da tese de doutorado, que está em curso, serão desenvolvidas Atividades Orientadoras de Ensino-AOE, por meio de oficinas, onde será adotado o procedimento investigativo do Experimento Didático-Formativo (EDF) para trabalhar o conceito de equivalência de frações utilizando o Tangram. Portanto, brevemente teremos os resultados de nova pesquisa utilizando esse jogo como instrumento mediador da apropriação dos conceitos de frações.

### Referências

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUVAL, R. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Trad. Méricles Thadeu Moretti do original: Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 7, n. 2, p. 266-297, 2012.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MARÍLIA. **Decreto Municipal nº 13.843, de 11 de novembro de 2022**. Disponível em: [https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download\\_norma\\_pysc?-cod\\_norma=41297&texto\\_original=1](https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?-cod_norma=41297&texto_original=1) . Acesso em: 28 fev. 2024.

MIGUEL, J. C. Formação do conceito de proporcionalidade na perspectiva do ensino desenvolvimental. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 502-524, Edição Especial, 2020

MIGUEL, J. C.; FREITAS, S. L.. Educação desenvolvimental: a apropriação do conhecimento matemático em relação à atividade de estudo. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–21, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.11579. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11579>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Zélia Colombo de. **Recursos Pedagógicos para o estudo da Geometria plana na 5ª série ou 6º ano do Ensino Fundamental**. 2009. Disponível: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_fafipa\\_matematica\\_artigo\\_zelia\\_colombo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fafipa_matematica_artigo_zelia_colombo.pdf). Acesso em 28 fev. 2024.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em revista**, v. 29, p. 247-271, 2013.

VYGOTSKY, Lev. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. Editora Martins Fontes, 1998

# Representações de Professores Universitários sobre Avaliação

*Luiz Felipe Garcia de SENNA<sup>34</sup>*

*Raquel Lazzari Leite BARBOSA<sup>35</sup>*

## Introdução

Este capítulo apresenta uma síntese da dissertação de mestrado intitulada “A avaliação da aprendizagem e seu papel na formação inicial de professores: representações docentes”, publicada em 2020. O objetivo da pesquisa foi mapear as representações de professores universitários sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, História e Letras de uma Universidade Pública no Oeste Paulista. Utilizando uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com nove professores e análise de documentos oficiais produzidos por eles e seus pares.

Os encaminhamentos teóricos adotados reconhecem a avaliação como uma prática social (Fernandes, 2009a) que transcende os ambientes escolares e burocráticos, permeando a sistematização do conhecimento. Isso permitiu analisar a avaliação da aprendizagem à luz dos conceitos de representação social e práticas sociais de Chartier (1990), que destacam a influência das percepções sociais na conduta e escolhas individuais. Essa perspectiva oferece um panorama sobre como as práticas de avaliação se desenvolvem nos cursos de formação de professores.

O estudo selecionou três cursos de um centro de formação de professores, equilibrados em número de professores e alunos, para comparar suas

---

<sup>34</sup> Mestre. Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus de Marília/SP. [luiz.senna@unesp.br](mailto:luiz.senna@unesp.br).

<sup>35</sup> Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus de Marília/SP. [raquel.leite@unesp.br](mailto:raquel.leite@unesp.br).

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-603-9.p139-162>

perspectivas sobre avaliação e compreender melhor a dinâmica pedagógica. Levou em conta a influência de vários fatores sociais, ambientais, históricos e institucionais nas práticas avaliativas e nos resultados educacionais. O problema de pesquisa partiu exatamente da indagação sobre como os professores dos três cursos de licenciatura selecionados concebem a avaliação e de que maneira essas representações interferem em suas práticas. A hipótese inicial compreendia que o modo pelo qual os docentes compreendem a avaliação interfere no modo como eles desenvolvem o trabalho pedagógico. A pesquisa desenvolvida contribuiu com a compreensão de como esses processos foram se constituindo ao longo da trajetória dos participantes.

Entre os resultados alcançados, destaca-se que os professores apresentaram em suas falas características de diferentes vertentes avaliativas, o que demonstra que a noção deles sobre o objeto em discussão não está baseada em aprofundamentos teóricos e metodológicos estruturados, mas em vivências pessoais dos diferentes períodos de formação em suas vidas.

### **Fundamentação Teórica**

A fundamentação teórica da dissertação destrincha considerações teóricas sobre a avaliação da aprendizagem, fazendo uma breve recapitulação histórica dela, trazendo as principais funções e usos na atualidade. Tudo isso a partir da organização desenvolvida por Guba e Lincoln (2011) e das contribuições de Fernandes (2009a). Para sustentar as análises, apropriou-se de conceitos de Chartier (1990) - tais como representação social, práticas sociais e apropriação - e de Bourdieu (2017a) - como campo, capital cultural, habitus, violência simbólica etc -.

Falar da avaliação enquanto prática social é estabelecer que ela tem sua presença no cotidiano social e na história das relações humanas. Os primeiros registros de avaliações formais são da China há mais de 2500 anos (Fernandes, 2004), já a avaliação compreendida como informal tem uma relação direta com o desenvolvimento da intelectualidade humana, é a partir da consciência e da percepção das infinitas possibilidades que os sujeitos fazem escolhas no cotidiano. A avaliação como conhecida na atualidade no meio escolar foi popularizada pelos jesuítas a partir do século XVI, era uma prática recorrente nas escolas religiosas, os exames eram vistos como meio de motivar

a aprendizagem. Esse papel da avaliação como meio de certificação das aprendizagens foi mantido e popularizado em todos os países, o Brasil enquanto colônia teve forte influência do movimento jesuíta, que deixou suas marcas na cultura, na organização social e no campo educacional. (Luckesi, 1999).

A expansão da educação para as camadas mais pobres nos países europeus e latino-americanos nos séculos XIX e XX suscitaram a adoção de novos mecanismos de seleção dos tipos como mais aptos para formação superior, dessa maneira, muitas Universidades Europeias começaram a utilizar exames para selecionar os estudantes no século XIX, igualmente, o procedimento começou a ser adotado por instituições brasileiras no século XX.

Conforme apontado por Santos (2012), no contexto brasileiro, os exames de admissão nas instituições de Ensino Superior não visavam apenas identificar candidatos capacitados, mas também funcionavam como mecanismos de reforço das desigualdades sociais. Enquanto as escolas de Educação Básica direcionavam sua preparação para suprir as necessidades das indústrias, os vestibulares asseguravam o acesso privilegiado apenas aos pertencentes às classes dominantes. A percepção de que os exames são utilizados nas sociedades para legitimar desigualdades é discutida por Bourdieu e Passeron (1992), que, ao analisar o contexto francês, propuseram a organização dessas estruturas como meios de perpetuação das hierarquias sociais.

Como explica Nóvoa (2009), no século XX, as práticas avaliativas nos espaços educacionais nos países ocidentais foram influenciadas por três grandes movimentos. De início, por um movimento de base psicológica que popularizou testes de inteligência e aptidões como os psicotécnicos. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma expansão e democratização dos sistemas de ensino, levando ao surgimento de estudos sociológicos sobre o insucesso escolar e teorias da reprodução social, que impactaram a avaliação em diversos países. Nas últimas décadas do século XX, perspectivas econômicas ganharam destaque, com organizações internacionais como a IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) influenciando políticas educacionais voltadas para a qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico e social. Essas influências foram acompanhadas por mudanças nos sistemas educativos para atender às

novas realidades, embora a pressão por resultados quantitativos tenha muitas vezes levado a uma ênfase em modelos de ensino tradicionais, com avaliações focadas em resultados e classificações, em detrimento da integração com os processos de ensino e aprendizagem.

Os autores Guba e Lincoln (2011) resumiram as tendências avaliativas durante o século XX em gerações avaliativas. A primeira, chamada de Avaliação como Medida, teve influência da gestão científica de Frederick Taylor no campo educacional, isso introduziu princípios como sistematização, padronização e eficiência, refletidos ainda nos sistemas educacionais atuais. A busca por credibilidade científica naquele momento levou à uma cultura escolar com ênfase na quantificação das aprendizagens, habilidades e inteligência dos alunos, resultando em avaliações que classificavam e selecionavam sem considerar as experiências fora da escola.

Posteriormente, iniciada por Ralph Tyler, surgiu a geração da “Avaliação como Descrição” como insatisfação à cultura avaliativa estabelecida. Focada no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos para identificar pontos fortes e fracos, definindo objetivos para que os alunos os alcancem, permitindo aos professores avaliarem seu progresso. Essa abordagem ficou popularizada no cotidiano educacional, com práticas baseadas na definição de objetivos e na descrição do sucesso ou insucesso dos alunos.

A terceira geração da avaliação educacional, também chamada de “geração da formulação de juízos de valor”, reconheceu a importância dos educadores como agentes não neutros no processo avaliativo. Michael Scriven, em 1967, destacou a distinção entre avaliação somativa (prestação de contas e certificação) e avaliação formativa (melhoria das aprendizagens). Autores como Bloom, Hastings e Madaus enfatizaram a importância da avaliação formativa na prática docente para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essa geração ampliou as discussões sobre a avaliação da aprendizagem, com centros de pesquisa nos Estados Unidos e Europa, e diferenciou abordagens behavioristas (Watson) e cognitivistas (Piaget, Bruner e Ausubel) na avaliação formativa. O behaviorismo enfatizou a observação e controle dos comportamentos dos alunos, enquanto o cognitivismo focou nos processos de construção dos conhecimentos.

Ao longo das três gerações, a avaliação educacional evoluiu de uma visão limitada para uma mais abrangente. No entanto, as limitações percebidas

até então continuaram, como influências de aspectos subjetivos, falta de consideração para o âmbito extraescolar, dificuldades em lidar com a diversidade e a dependência excessiva de testes. Apesar do progresso, as ideias das primeiras gerações estiveram distantes das realidades pedagógicas.

A quarta geração da avaliação educacional, proposta por Guba e Lincoln (2011), representou uma ruptura epistemológica com as abordagens anteriores. Intitulada como “Avaliação como negociação e construção”, essa geração reconhece a importância do contexto e do momento histórico específico na definição dos processos avaliativos, enfatizando que esses processos podem não ser universais e devem ser adaptados às necessidades locais. O diálogo entre professores e alunos é central para essa abordagem, uma vez que todos podem participar ativamente da construção dos saberes pedagógicos no ambiente escolar.

Conforme Fernandes (2009a), as premissas fundamentais da quarta geração incluem: o compartilhamento do poder de avaliar entre professores e alunos; integração da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; priorização da avaliação formativa para melhorar e regular as aprendizagens; importância do *feedback* em várias formas para integrar plenamente a avaliação no processo educacional; ênfase na função da avaliação em ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens em vez de julgá-las ou classificá-las; reconhecimento da avaliação como uma construção social que considera contextos, negociação, envolvimento dos participantes, construção social do conhecimento e processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e utilização predominante de métodos qualitativos na avaliação, sem excluir o uso de métodos quantitativos. Essa abordagem representa uma visão mais ampla e integradora da avaliação, alinhada com princípios construtivistas e voltada para a participação ativa dos envolvidos no processo educacional.

A quarta geração da avaliação educacional, representada por autores como Guba, Lincoln, Allan, e outros, apresentou uma abordagem alternativa às gerações anteriores, incorporando princípios do cognitivismo, construtivismo e teorias socioculturais. Essa abordagem enfatiza interações entre os sujeitos, aspectos psicológicos, ambientais, sociais e culturais, com foco em aprendizagens contextualizadas e motivadoras. As avaliações dessa geração são interativas, contextualizadas e transparentes, visando melhorar as

aprendizagens dos estudantes, constituindo uma alternativa à avaliação psicométrica de raiz behaviorista.

Fernandes (2009a), fala também da avaliação formativa de raiz behaviorista, que ocorre de maneira retroativa, ou seja, ela analisa o nível de aprendizagem depois dos processos e não durante. Por isso, ele marcou uma distinção entre a avaliação formativa de raiz construtivista e a de raiz behaviorista por meio da Avaliação Formativa Alternativa (AFA). A AFA é um processo pedagógico integrado ao ensino e à aprendizagem, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos, promovendo uma compreensão profunda e o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas. Esse pressuposto, que enfatiza a avaliação como um meio de melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma abordagem contextualizada e dialógica, está alinhado com o adotado por este trabalho. A compreensão da avaliação como um meio de promover a emancipação dos sujeitos é ressaltada, reconhecendo a diversidade presente na realidade pedagógica.

O imaginário professoral sobre a avaliação da aprendizagem é construído a partir de aspectos do cotidiano, vivências formativas e profissionais. A partir de Chartier (1990), pode-se dizer que as experiências pessoais moldam as representações sociais sobre avaliação, assim como diferentes grupos sociais e indivíduos atribuem significados distintos às práticas, ideias, aos conceitos e valores, refletindo uma constante ressignificação desses elementos. Dessa forma, o conceito de apropriação destaca a criatividade e inventividade presentes nos processos de recepção e interpretação, enfatizando a importância de considerar as diversidades nas percepções sobre a avaliação.

Este trabalho adota o conceito de representação conforme definido por Chartier (1991), baseado na ideia de “representação coletiva” de Durkheim e Mauss, mas com uma abordagem particular e historicamente determinada. Essa definição articula três modalidades de relação com o mundo social: o trabalho de classificação e recorte que produz diferentes configurações intelectuais da realidade; as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social e simbolizar um estatuto; e as formas institucionalizadas que marcam a existência de grupos ou comunidades. Essas modalidades que são partes da construção das representações sociais também podem ser percebidas na formação de professores.

Durante sua formação, os professores entram em contato com diferentes ideias sobre ensinar, aprender e avaliar, fazendo escolhas e atribuindo valores, o que contribui para a construção de suas representações. Essas representações influenciam suas ações no dia a dia, refletindo suas posições e influenciando suas relações com os outros e com os espaços que integram. Como resultado desses processos, os professores se afirmam dentro de determinados grupos sociais e perspectivas de ensino. As identidades sociais dos professores são construídas em meio a conflitos entre diferentes representações existentes em seu meio. Na dinâmica da sala de aula, as hierarquias se manifestam de forma sutil através de vários elementos, como a disposição dos alunos em fileiras ou círculos em relação ao professor, a gestão do tempo escolar e a participação dos alunos, bem como a divisão em grupos com base em características percebidas ou interações cotidianas. Esses fatores variam em cada lugar, refletindo a visão de cada professor. A construção das identidades sociais ocorre paralelamente à construção do mundo social, através de processos de adesão ou resistência às diferentes formas de ocupar e compreender os espaços.

A incorporação dos indivíduos aos grupos sociais por meio de práticas, gostos e consumos resulta em divisões sociais, onde os indivíduos podem ou não incorporar representações da estrutura social dominante. Essas visões podem negar ou validar signos visíveis que representam poder ou identidade, como a autoridade do professor ou a função das instituições educacionais na formação de uma elite intelectual ou na integração de diferentes grupos sociais. Em todas as esferas da vida social há diferenciações entre os sujeitos, esses processos se dão dentro do que Bourdieu (1983a) denomina como campo.

Esse conceito exemplifica as estruturas sociais, como, por exemplo, presentes no campo educacional, onde as instituições de ensino são cenários de disputas entre diferentes forças em busca de poder. Estas forças são representadas pelos grupos e indivíduos que detêm diferentes visões e interesses sobre as hierarquias sociais. Os embates presentes no campo educacional refletem a luta pelo reconhecimento e pela legitimação de determinadas formas de constituir o conhecimento e de interagir com ele. Os indivíduos que fazem parte de um campo estão constantemente envolvidos nessas disputas, tomando atitudes que se alinham ou se opõem às diferentes forças e ideias em jogo.

Dentro de cada campo, há o que Bourdieu (1983a) denomina de “capital específico”, que consiste em um conjunto de práticas e conhecimentos reconhecidos como válidos apenas dentro dos limites desse campo e que só podem ser convertidos em outros tipos de capital dentro de condições específicas. Além disso, existem hierarquias que separam os agentes de acordo com seu poder e proximidade com o centro de domínio do campo. Por exemplo, alunos e professores ocupam diferentes posições na hierarquia escolar, o que influencia diretamente nas interações e nos processos de legitimação do conhecimento.

No entanto, muitas vezes, os embates nos campos educacionais não geram mudanças significativas nas estruturas estabelecidas. O que importa, nessas situações, é permanecer no jogo e evitar a exclusão. Isso pode ser observado quando os docentes simplificam os critérios avaliativos para “passar” os alunos ou quando os próprios alunos memorizam e reproduzem os conteúdos apenas para obter boas notas, sem realmente internalizarem os conhecimentos. Essas ações resultam em “exclusões dóceis”, onde os sujeitos são mantidos dentro das instituições de ensino, mas sem adquirirem os conhecimentos mínimos necessários para adentrar aos lugares que o diploma desejado garantiria. Esses processos de exclusão estão relacionados com situações de dominação e “domesticação” dos sujeitos, caracterizados por Bourdieu (2003) como violências simbólicas. Estas violências podem ter origem em questões econômicas, sociais, psicológicas e até mesmo na imposição de discursos ou poderes dominantes. Em situações de ensino, por exemplo, elas aparecem quando os estudantes internalizam qualidades negativas sobre si mesmos ou sobre seu potencial para o estudo, o que os impede de desenvolver plenamente seu potencial acadêmico.

A violência simbólica, como definida por Bourdieu (2003), é uma forma de violência suave, insensível e invisível para suas próprias vítimas, exercida essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento. Os alunos e até mesmo os professores muitas vezes não percebem que estão sendo vítimas dessa violência, já que ela pode ocorrer de maneira indireta, por meio da precarização da profissão docente, da organização curricular e dos processos avaliativos, que acabam reproduzindo e perpetuando as desigualdades sociais existentes na sociedade.

Bourdieu (2017b) destaca ainda como as instituições escolares contribuem para a preservação das desigualdades sociais ao legitimarem o abismo de oportunidades entre os jovens de diferentes realidades socioeconômicas, sob o discurso da meritocracia. O simples acesso às instituições escolares não é garantia de sucesso formativo, já que os processos avaliativos institucionais tendem a favorecer os alunos provenientes de escolas com melhores estruturas, enquanto eliminam os demais. Isso é especialmente relevante no contexto das licenciaturas, onde os professores têm o papel crucial de preparar todos os alunos para a profissão docente, independentemente de sua origem social, e não apenas selecionar aqueles considerados mais preparados com base em critérios subjetivos.

O conceito de campo de Bourdieu oferece uma lente analítica poderosa para compreender as dinâmicas presentes nos campos educacionais e como elas reproduzem e perpetuam as desigualdades sociais, evidenciando a importância de repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais visando uma educação mais inclusiva e equitativa.

Essa discussão também engloba o conceito de capital cultural (2017c), pois ele desempenha um papel significativo no desempenho acadêmico e profissional dos indivíduos, além de influenciar a percepção dos professores em relação aos alunos. O nível de capital cultural de um aluno está intimamente relacionado ao seu sucesso escolar e aos resultados obtidos em sua jornada educacional e profissional. Esse capital é moldado por diversos fatores sociais, familiares, econômicos e contextuais que cercam o indivíduo e o grupo ao qual pertence.

O capital cultural se manifesta em três formas distintas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O incorporado se refere aos processos de inculcação recebidos desde a infância, influenciando o comportamento, a linguagem e as interações sociais dos indivíduos. O objetivado consiste na acumulação de bens culturais materiais, como obras de arte e livros, que podem ser utilizados como recursos em diferentes contextos sociais. Já o capital cultural institucionalizado é representado pelos certificados e diplomas que validam o conhecimento acumulado, conferindo ao sujeito reconhecimento e status dentro da sociedade.

No entanto, é importante ressaltar que esses conceitos não determinam de forma absoluta o sucesso ou o fracasso dos indivíduos. A posição

social da família e a quantidade de capital cultural que um aluno incorpora desde cedo podem influenciar seu percurso educacional, mas não o determinam por completo (Charlot, 2003). Muitos alunos de classes populares conseguem obter sucesso acadêmico, enquanto alguns estudantes de classes médias, apesar de receberem investimentos econômicos significativos, podem não alcançar os mesmos resultados. O sucesso ou fracasso dos indivíduos não é apenas resultado das desigualdades sociais existentes, mas também está relacionado a fatores individuais, experiências singulares e interpretações pessoais da realidade. O cotidiano social é marcado por escolhas individuais, experiências únicas e maneiras próprias de interpretar a realidade, todas as quais influenciam o trajeto dos sujeitos ao longo de suas vidas.

No contexto educacional, o capital cultural institucionalizado é objeto de constantes embates. A democratização do acesso a determinados certificados pode levar à desvalorização desses títulos, pois a demanda por eles nem sempre acompanha o aumento do número de diplomados. Os grupos detentores desses certificados podem adotar estratégias para preservar seu valor, como limitar o acesso a instituições de ensino ou controlar o número de alunos por turma.

O conceito de capital cultural oferece uma perspectiva ampla para compreender as dinâmicas sociais e educacionais, destacando a importância dos contextos sociais e familiares na formação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que reconhece a complexidade e a individualidade dos percursos formativos de cada pessoa. Junto ao capital está o conceito de *habitus*, conjunto de disposições internalizadas, que reflete as diferentes formas de capital que os indivíduos possuem e que são acumuladas ao longo de suas vidas. Por exemplo, o *habitus* de uma pessoa de classe média pode refletir um maior acesso ao capital cultural, manifestando-se em preferências estéticas, padrões de comportamento e modos de expressão que são socialmente reconhecidos e valorizados. Assim, o *habitus* também está ligado ao capital econômico e social, influenciando as maneiras pelas quais os indivíduos lidam com recursos financeiros e estabelecem conexões sociais. O *habitus* funciona como um elo entre os diferentes tipos de capital, moldando as práticas e escolhas dos indivíduos de acordo com as estruturas sociais nas quais estão inseridos.

O modo como os professores abordam a avaliação revela suas crenças

e valores sobre o ensino e a aprendizagem. A escolha de atividades e critérios de avaliação expressa as prioridades dos professores, refletindo as suas representações sobre o processo educativo. Essas representações moldam as experiências dos alunos na sala de aula, influenciando na forma como percebem o ambiente escolar e se identificam em diferentes grupos.

As relações pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos criam o que Silva (2005) definiu como *habitus* professoral e estudantil. Professores reproduzem modos de ensinar, avaliar e expressar poder, enquanto alunos desenvolvem formas de reagir e responder a essas atitudes. O *habitus* professoral se refere às práticas de avaliação, ensino e punição adotadas pelos professores, influenciadas por suas próprias experiências e representações. **Esse *habitus* é transmitido aos alunos, que internalizam essas práticas e desenvolvem seu próprio *habitus* estudantil, moldando suas atitudes em sala de aula.** A falta de alinhamento do *habitus* estudantil pode resultar em exclusão, variando conforme diferenças institucionais e sociais. O que é relevante em sala de aula impacta a formação de novos professores, influenciando a organização escolar. Tanto professores quanto cursos de formação podem contribuir para a reprodução ou ruptura de processos elitistas.

O problema surge quando as dificuldades dos alunos são condicionadas às representações dos professores, que podem tanto incentivar quanto desmotivar os aprendizes. Por um lado, o trabalho pedagógico pode facilitar a apropriação de um *habitus* que promova sucesso pessoal e crescimento cultural. Por outro lado, ele pode resultar em desinteresse dos alunos, seja pela metodologia, seja pela falta de contextualização. A avaliação da aprendizagem, crucial nesse processo, confronta as representações dos alunos com as dos docentes, moldando suas maneiras de ensinar e aprender. O estudo das representações docentes, nesse contexto, é essencial para compreender a dinâmica em constante movimento da instituição educacional.

## Metodologia

A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa teve caráter qualitativo, começando pela escolha dos instrumentos utilizados: entrevista semiestruturada e análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos. A justificativa para essa escolha reside na necessidade de compreender as

representações dos professores sobre o processo educativo, bem como as diretrizes e objetivos dos cursos de licenciatura. O trabalho coloca em discussão as possíveis relações entre as falas dos professores e diversas concepções de avaliação com o intuito de compreender as representações, isso a partir dos objetivos, da visão da avaliação como meio ou um fim, entre outras questões. A partir das análises, constatou-se que dos nove professores entrevistados, sendo três de cada curso, as contribuições dos três que lecionam disciplinas pedagógicas, um de cada curso, seriam suficientes para desenvolver as discussões, pois suas falas abarcaram questões colocadas pelos colegas.

A seleção dos três cursos se justifica por estarem em um importante centro de formação, além de fornecerem materiais de diferentes áreas do conhecimento e apresentarem um equilíbrio entre o número de professores e alunos. A proximidade entre eles permitiu comparações entre as perspectivas dos professores sobre avaliação, visando oferecer informações complementares aos estudos educacionais e compreender melhor a dinâmica pedagógica do lugar. A análise das representações dos professores levou em conta as contradições existentes no ambiente da sala de aula, focando na perspectiva deles. O estudo reconhece que diversos fatores sociais, ambientais, históricos e institucionais influenciam as práticas avaliativas e os resultados educacionais.

A entrevista semiestruturada permite uma abordagem flexível e aprofundada das diferentes visões dos professores sobre avaliação da aprendizagem (Lüdke, 2004; Fernandes, 2009a), por meio dela, eles compartilharam informações que poderiam não ter sido consideradas inicialmente no roteiro, mas que emergiram durante o diálogo, sem desviar do tema central do estudo. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram identificados por códigos compostos por letras representando o curso (B para Ciências Biológicas, H para História e L para Letras) e o número 1 representando a disciplina pedagógica: B1, H1 e L1. O professor de Ciências Biológicas leciona uma disciplina que aborda a Filosofia da Educação; já o docente do curso de História discute Políticas Educacionais e a organização da Educação Básica; por fim, o de Letras trabalha com Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas estrangeiras.

Após a realização das entrevistas, foi realizada as transcrições, conforme Bourdieu (2012), essa fase apresenta desafios significativos, exigindo cuidado

meticuloso na sua execução. A transcrição foi realizada de maneira a apresentar a maior proximidade possível ao conteúdo das gravações em áudio, garantindo que as falas dos entrevistados não fossem descontextualizadas ou distorcidas. Nesse sentido, a transcrição é mais do que uma simples transposição do oral para o escrito; ela representa uma verdadeira tradução ou interpretação, conforme apontado pelo autor. A partir das transcrições, as análises foram conduzidas, permitindo a organização e a identificação de aspectos comuns e divergentes das ideias expostas pelos professores durante as entrevistas. Assim, a transcrição possibilita a análise detalhada e a interpretação dos dados coletados.

Já a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos trouxe um panorama sobre o lugar da avaliação da aprendizagem na formação de professores nesses espaços a partir dos documentos oficiais. Os PPPs representam as diretrizes que orientam o funcionamento das instituições de ensino, delineando objetivos, conteúdos e métodos pedagógicos adotados (Libâneo, 2017; Lüdke; André, 2004). A análise dos documentos revelou como a avaliação é abordada, quais são seus propósitos e funções, e se é concebida de maneira justificada ou simplificada. Além disso, os PPPs refletem a visão da instituição sobre a formação dos alunos e sua relação com a sociedade, que pode envolver, ou não, um planejamento que considera a realidade social, econômica, política e cultural na qual estão inseridos. Portanto, a análise documental serviu para compreender as diretrizes que orientam as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação dos cursos incluídos no estudo.

## **Resultados e Discussões**

Para este trabalho foram selecionados alguns dos resultados da pesquisa de dissertação. Da primeira seção, denominada “Avaliar para orientar”, discutir-se-á sobre as percepções dos professores sobre as suas práticas avaliativas, os papéis dados para a avaliação somativa e o impacto da avaliação percebido no progresso dos estudantes. Da segunda seção, intitulada “Avaliação Dialógica”, abordar-se-á as diversas funções atribuídas à avaliação pelos docentes, o papel do *feedback* em suas abordagens e as dificuldades enfrentadas na utilização da avaliação.

Falar da avaliação como meio de orientar é discutir sobre o que os professores entendem por avaliação e o que eles valorizam nos processos

pedagógicos. No início das entrevistas, os professores foram solicitados a comentar o que entendem por avaliação, todos expressaram uma visão que compreende a avaliação em duas etapas distintas que se assemelham ao que Fernandes (2008) explica ser *avaliação somativa* e *avaliação formativa*. Primeiro, ela foi descrita como um processo contínuo que ocorre ao longo das disciplinas, depois, caracterizada pela quantificação pontual dos desempenhos dos estudantes. O professor B1 enfatizou a importância dessa segunda etapa, destacando-a como crucial devido à sua relação com a entrega das notas à instituição. H1 complementou essa perspectiva ao afirmar que essa fase da avaliação é aquela que resulta em um produto final mensurável. L1 expressou uma visão crítica, considerando a entrega das notas como uma mera formalidade institucional e argumentando que o trabalho pedagógico não pode ser reduzido a esse processo pontual de quantificação.

Quando questionados sobre a avaliação somativa ou classificatória, o professor H1 disse que ela não faria sentido. B1 a abordou como uma prática ligada a uma abordagem tradicional de avaliação, na qual o foco está na quantificação do conhecimento do estudante e na produção de instrumentos de avaliação com esse fim. Ele observou a prevalência dessa abordagem em escolas e universidades, destacando o enfoque feito nas notas. Essa relação entre avaliação e notas entregues à instituição pode ser analisada à luz do conceito de capital cultural institucionalizado de Bourdieu (2017c), o qual enfatiza a influência dos fatores sociais, familiares, econômicos e contextuais na formação do capital cultural de cada indivíduo e grupo, e como isso se reflete nas diferenças entre os sujeitos, incluindo sua origem social, o conhecimento transmitido por seus tutores e o valor atribuído às instituições de ensino pelo grupo social. A busca por uma boa nota é em si o desejo pelo capital cultural objetivado, como explicado, trata-se da materialidade dos conhecimentos acumulados. Ainda assim, é necessário que o capital cultural esteja incorporado, pois nas interações sociais, os conjuntos de modos de agir, falar e expressar suas ideias podem legitimar, ou não, aquilo que foi objetivado.

As falas dos professores destacaram o quanto o processo de organização da avaliação direciona o desenvolvimento das aulas, eles disseram que as propostas avaliativas são apresentadas logo no início do curso, indicando uma preocupação com a transparência e a participação dos alunos nesse processo.

Eles apresentam as atividades, os descritores e os objetivos de aprendizagem. No entanto, o professor B1 deixou claro que realiza apenas ajustes individuais, mas não estende essa flexibilidade para todos.

Uma questão relevante levantada pelos professores H1 e L1 é a falta de iniciativa dos alunos na apresentação de alternativas avaliativas. H1 atribui essa passividade ao percurso escolar dos alunos, que pode ter limitado a avaliação às provas e aos trabalhos escritos. Para Silva (2005), essa visão restrita da avaliação pode sim estar enraizada no *habitus* estudantil desenvolvido ao longo da Educação Básica, pois o contexto interfere no imaginário estudantil.

Tanto o professor H1 quanto o professor B1 reconhecem a relação entre percurso e *habitus* estudantil, mas em etapas diferentes da formação. Enquanto o professor H1, que leciona no primeiro ano, associa a falta de iniciativa dos alunos com a escolarização; o professor B1, que leciona nos últimos anos, enxerga nos alunos uma predisposição à iniciativa, possivelmente desenvolvida ao longo da graduação. Larrosa (2002) também fala sobre os efeitos da formação escolar no percurso dos alunos, ele diz que é por meio da experiência que eles desenvolvem novos hábitos e olhares sobre a realidade. A experiência é definida como algo que afeta, toca e transforma as pessoas. A vivência de uma experiência leva uma real transformação do ser.

Os professores H1 e L1 relataram vivências contrastantes no uso da autoavaliação, H1 viu o instrumento servindo como meio de promoção da maturidade, relacionando-a diretamente ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício da docência no futuro. Também disse compreender a influência da avaliação ao longo da vida escolar, ressaltando que as percepções sobre avaliação podem ser moldadas pelas experiências acumuladas ao longo desse percurso. L1 expressou preocupação com a tendência dos alunos a se depreciarem durante a autoavaliação, sugerindo uma possível desconexão entre a percepção dos alunos sobre seu próprio desempenho e as expectativas do professor.

Essas visões podem ser relacionadas às concepções de Fernandes (2009b, 2009c) sobre como a avaliação deve ser um processo complexo e contextualizado, que vai além da mera quantificação do desempenho dos estudantes. Por um lado, H1 parece adotar uma abordagem que valoriza a autoavaliação como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional dos

alunos, alinhando-se com a ideia de Fernandes (2009c) de que a qualidade da avaliação está relacionada à sua articulação com objetivos claros. Por outro lado, a preocupação de L1 com a autoavaliação negativa dos alunos pode refletir uma percepção de que a avaliação não está cumprindo seu papel de fornecer uma oportunidade de reflexão e percepção de aspectos tanto positivos quanto negativos como partes do processo de aprendizagem.

As reflexões de H1 sobre a influência da escola nas percepções e experiências dos alunos estão alinhadas com as teorias de Bourdieu (2017b) sobre a transmissão e internalização de valores e práticas sociais pelas instituições de ensino. A ênfase de H1 de fazer relações entre os conteúdos estudados com a vida pessoal e profissional dos alunos também ressoa com a ideia de Fernandes (2009d) de que as instituições de ensino desempenham um papel crucial no desenvolvimento e bem-estar das pessoas, fornecendo oportunidades para romper com situações desfavoráveis e precárias a partir do desenvolvimento de um olhar crítico.

Parte dos processos que complementam essa discussão foram abordados na segunda seção, Avaliação Dialógica, destaca-se dela as diversas funções atribuídas à avaliação pelos docentes, o papel do *feedback* em suas abordagens e as dificuldades enfrentadas na utilização da avaliação. Essas considerações partem do pressuposto de que a avaliação não é uma ciência exata nem uma entidade separada, mas sim um instrumento utilizado para atingir uma variedade de objetivos.

Nas entrevistas, os professores H1, L1 e B1 compartilharam suas percepções sobre as funções da avaliação, refletindo suas representações sobre o ensino, aprendizagem e o papel da avaliação nesses processos. H1 enfatizou a importância da construção das próprias opiniões pelos alunos, relacionando-a ao propósito do curso, seja formar profissionais ou cidadãos críticos. Ele destacou a avaliação como um meio de promover esse processo de transformação dos estudantes em formadores de opinião, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais reflexiva, porém, o professor não comentou realizar devolutivas com os estudantes, os alunos apenas participam das discussões nas aulas, mas isso não significa que eles realmente se apropriaram das ideias abordadas. Alain (2012), um autor de perspectiva conservadora, descreve o ambiente educacional como uma oficina preparatória para a vida profissional

e pessoal, ele fala do professor como alguém responsável por passar orientações e dos estudantes como responsáveis por ouvir com atenção e absorver, trata-se de uma situação pedagógica mais diretiva.

L1 destacou a função diagnóstica da avaliação, que ela pode ajudar na compreensão do nível de aprendizagem dos alunos e no planejamento de estratégias pedagógicas adequadas para atender suas necessidades. Alves (2015) explica que a uma avaliação diagnóstica é realizada no início e ao longo do curso para identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Esta abordagem complementa a avaliação formativa, que se concentra no acompanhamento e na análise do progresso das aprendizagens dos estudantes.

B1 comentou que a avaliação deveria ser um meio de orientar professores e alunos, mas ressaltou que isso acaba não correndo, pois tudo fica centrado nos resultados. Ele destacou a importância de dar mais sentido e dedicação às atividades avaliativas, reconhecendo a necessidade de uma comunicação eficaz entre alunos e professores nesse processo.

Essa melhor comunicação pode ocorrer por meio do *feedback*, que pode ser fornecido de diversas maneiras, como *feedback* coletivo oral, *feedback* individual escrito, entre outros. Geralmente, os alunos recebem principalmente o *feedback* na forma de nota final, que quantifica seu desempenho em relação aos objetivos estabelecidos pelo professor. Fernandes (2009a) destaca que o *feedback* individual oral ou escrito é mais eficaz, pois permite uma abordagem personalizada, incentivando os alunos a refletirem sobre seu próprio progresso.

O professor B1 disse realizar *feedback* de forma geral e oral, comentou que antes costumava fazer de maneira individual escrito, mas que isso era muito trabalhoso. Ele reconhece essa mudança como uma deficiência em sua prática, percebendo que antes era uma qualidade oferecer orientações e comentários individuais aos alunos. O *feedback* individual e escrito é valorizado por sua capacidade de fornecer orientações específicas sobre o desempenho e trabalhos dos alunos. Isso está alinhado com uma prática avaliativa formativa, onde os alunos recebem orientações sobre como melhorar com base em seu estado de aprendizagem.

L1 justificou que as exigências burocráticas dificultam um trabalho focado nas necessidades individuais dos estudantes. No primeiro semestre,

ele não realiza *feedbacks* devido ao uso exclusivo de provas escritas no final do semestre, que, segundo ele, inviabilizam essa prática. Nos demais semestres, as atividades mais dinâmicas permitem que os alunos recebam devolutivas nas aulas. L1 ressaltou que sua disciplina é teórica e de supervisão, com um tempo considerável dedicado a tirar dúvidas práticas dos alunos. Ele expressou insatisfação com suas devolutivas, reconhecendo a dificuldade de realizá-las devido ao grande número de alunos. Em disciplinas optativas com turmas menores, ele realiza avaliações individuais e autoavaliações escritas após conversar individualmente com cada aluno. Sempre que possível, ele utiliza seminários e produções textuais, responsabilizando os alunos por apresentações e comentários sobre as atividades dos colegas. Após as devolutivas, alguns alunos buscam tirar dúvidas, mas muitos são descritos como passivos e pouco questionadores, o que é lamentado pelo professor como uma oportunidade perdida para um engajamento mais profundo com o processo de aprendizagem.

B1 listou desafios para realizar *feedbacks* individuais, mencionando especialmente seus múltiplos compromissos e o grande número de alunos. Ele reconheceu isso como uma deficiência pessoal e expressou o desejo de voltar com a prática, destacou que as experiências anteriores com *feedbacks* foram positivas, pois permitiram estabelecer vínculos mais profundos com os alunos e criar um ambiente de diálogo. Uma avaliação formativa proporciona aos alunos a oportunidade de expressar suas opiniões e contribuir para o fortalecimento da relação entre professor e estudantes. No entanto, o Professor B1 geralmente comenta algum assunto com mais ênfase a partir das demonstrações de incompreensão dos estudantes, o que nem sempre ocorre nas aulas.

O Professor H1 salientou que não adota a prática de fornecer *feedbacks*. Ele explicou que os trabalhos escritos são entregues no final do semestre, o que torna impraticável a realização de *feedbacks* nesse momento. Além disso, apontou que apenas os alunos com maus resultados tendem a procurá-lo, o que considera um problema. Para H1, *feedback* é uma atividade que deve partir da iniciativa dos estudantes durante o semestre, ficando ele disponível apenas para tirar dúvidas pontuais. Ele percebe a nota como uma devolutiva limitada do desempenho dos alunos, pois não fornece detalhes sobre os erros cometidos e as áreas que precisam ser melhoradas. O professor descreve a

ausência de *feedbacks* de sua iniciativa como um erro seu, mas explica que isso se dá pelo modo como o trabalho é desenvolvido.

Essa abordagem de ensino, sem *feedbacks*, reflete uma visão apriorista, na qual os estudantes são vistos como capazes de alcançar os saberes necessários por conta própria. No entanto, essa abordagem pode deixar muitos alunos perdidos e incapazes de atender às expectativas do professor. A prática de fornecer *feedbacks* é fundamental para uma abordagem formativa da avaliação, do ensino e da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento e crescimento dos alunos. Fernandes (2009a) pontua a responsabilidade dos docentes de promover os *feedbacks*.

O alto número de estudantes e os compromissos dos professores universitários foram apresentados como exemplos de dificuldades para o desenvolvimento de práticas avaliativas mais formativas e contextualizadas. Na perspectiva do professor da Licenciatura em Ciências Biológicas, as dificuldades na avaliação dos alunos residem também na falta de participação e colaboração por parte de alguns. Ele atribuiu essa falta de engajamento também à possível falta de simpatia dos alunos pelo conteúdo, resultando em uma participação física sem envolvimento nos debates. Sua maior preocupação está em encontrar maneiras mais rigorosas de avaliar os alunos menos participativos, sugerindo a aplicação de critérios diferenciados para medir o desempenho desses alunos. Ele busca responder ao desinteresse dos alunos com uma abordagem mais rigorosa, incluindo advertências públicas para os grupos menos envolvidos, na esperança de reorientá-los durante o curso. O professor acredita que esse rigor adotado por ele pode manter os alunos participativos e ajudar a realinhar os que estão menos engajados.

No entanto, sua abordagem levanta questões sobre a eficácia de impor um controle mais rígido sobre os alunos como resposta ao seu desinteresse. Isso sugere uma abordagem mais disciplinar e coercitiva, em vez de estratégias de engajamento e motivação que poderiam ser mais eficazes para lidar com as dificuldades dos alunos menos participativos. Essa maneira mais rigorosa de lidar com estudantes desinteressados sugere uma imposição de padrões de comportamento que desconsideram as individualidades dos estudantes. Essa atitude pode ser interpretada como uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 2003) na medida em que os alunos são coagidos a agirem de

maneira mais participativa, sem levar em conta os motivos que geraram o desinteresse. Até porque no curso de Ciências Biológicas, a licenciatura é opcional, sendo assim, os estudantes desinteressados, podem abandonar a docência antes de a iniciar.

Essa falta de reflexão crítica sobre suas próprias práticas pode contribuir para a manutenção de um ambiente educacional pouco inclusivo e democrático, onde as diferenças individuais não são valorizadas nem respeitadas. Portanto, a abordagem do professor B1, embora possa ser compreendida como uma tentativa de promover o engajamento dos alunos, pode acabar reproduzindo dinâmicas de poder e exclusão que são contrárias aos princípios de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Como demonstrado nas discussões, os professores têm expectativas sobre como os estudantes devem agir no contexto de sala de aula. A trajetória acadêmica gera efeitos no *habitus* estudantil, logo, estudantes dos últimos ciclos de formação têm mais facilidade em atender às expectativas dos docentes. Ainda que os professores não afirmem incluir o comportamento como parte do processo avaliativo, eles relataram que uma boa participação gera uma nota mais positiva. Eles compreendem que a avaliação deveria ser um meio de promover a aprendizagem dos alunos, diagnosticar necessidades e fornecer orientações adequadas. No entanto, são observadas dificuldades na implementação dessas práticas, especialmente em relação ao *feedback* individualizado, devido a fatores como o grande número de alunos e múltiplos compromissos.

### **Considerações Finais**

O objetivo deste capítulo foi apresentar alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado que tratou de representações de docentes universitários sobre a avaliação. De início, foram entrevistados nove professores, três de cada curso de licenciatura, mas no decorrer das análises, constatou-se que as contribuições dos três professores de disciplinas pedagógicas, um de cada licenciatura, abarcaram questões trazidas por todos, dando maior ênfase na formação de professores. As análises dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos serviram para contextualizar as discussões, os documentos trazem o histórico dos cursos, do campus e os princípios norteadores deles. No caso deste capítulo, focou-se nos dados resultantes das entrevistas.

Como mencionado anteriormente, esta discussão parte da ideia de que a avaliação é uma prática social que vai além dos exames escolares, ocorrendo tanto em situações cotidianas quanto em momentos formais (Fernnades, 2009a). A avaliação escolar não é neutra, pois os professores trazem consigo um conjunto de conhecimentos e experiências que influenciam o processo avaliativo, ainda que em diferentes níveis (Borudieu, 2017d). Da mesma forma, os estudantes encaram os momentos de avaliação como desafios, podendo resultar em experiências positivas ou negativas, dependendo da abordagem adotada pelo docente.

Cursos de licenciatura são centros de formação de novos professores, que serão futuros avaliadores de outros estudantes. Ainda mais, tratando-se de centros de referência educacional. O trabalho desenvolvido no dia a dia poderá tanto provocar e promover reflexões quanto perpetuar práticas excludentes (Silva, 2005). A partir do problema de pesquisa, que indagou como os professores dos três cursos de licenciatura selecionados pensam a avaliação e como isso afeta as suas práticas, chegou-se na conclusão de que os professores conhecem a avaliação e seus diversos empregos, mas não de maneira metodológica e teoricamente sustentada. Eles mencionaram instrumentos que facilitam o trabalho com um maior número de estudantes, como seminários, provas e trabalhos escritos, mas explicaram que não conseguem realizar devolutivas sobre os resultados dos estudantes.

Todos demonstram insatisfação ou incômodo com as atribuições de notas e mensurações das aprendizagens dos estudantes, relataram dificuldades em desenvolver processos mais formativos. Em uma sociedade organizada por meio de hierarquias sociais, as notas e certificações institucionais funcionam como meios de legitimar o capital cultural objetivado, os estudantes e professores estão inseridos em conflitos, ainda que suaves, de reconhecimento e legitimação dos *habitus* tidos como mais pertinentes para os futuros educadores. Esses processos podem resultar em ampliação do repertório cultural estudantil ou em exclusões dóceis e uma violência simbólica em que os estudantes até passam pelo processo formativo, mas sem se apropriarem dos aspectos valorizados pelo campo educacional (Bourdieu, 1983; 2003).

Os estudantes constroem suas representações acerca da avaliação e da prática pedagógica por meio das vivências, das situações significativas que

vivenciam no percurso formativo. O *feedback* pode oportunizar reflexões significativas para os envolvidos, desde que aplicado de maneira contextualizada e alinhado aos objetivos de aprendizagem. Todos os docentes disseram ter dificuldade em implementar a prática em suas aulas, principalmente pelo grande número de estudantes e excesso de compromissos. Apenas o professor L1 disse propor devolutivas entre os estudantes nas situações de apresentação de seminários, ainda que oportuna, a situação não diminui a necessidade de o professor oferecer essa devolutiva.

A questão principal é que a avaliação pode e deve servir como meio de aprofundar vínculos com os estudantes e promover relações pedagógicas mais leves, saudáveis e objetivas. Fazendo com que o *habitus* estudantil repercuta sobre o *habitus* professoral dos futuros profissionais.

### Referências

ALAIN, pseudônimo de Émile Chartier. **Considerações sobre a educação seguidas de pedagogia infantil**. São Paulo: É Realizações, 2012.

BOURDIEU, P. Algumas Propriedades dos Campos. *In*. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94, 1983a.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2017a.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 43-72, 2017b.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 79-88, 2017c.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. *In*: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 205-242, 2017d.

CHARLOT, B. Relação com o saber. *In:* (Org.) BARBOSA, R. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2003.p.23-33.

CHARTIER, R. et al. **A história cultural. Entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. Portugal: Texto, 2004.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2009a.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e de projetos pedagógicos. *In:* **VIII Congresso Internacional de Educação**. Sapiens: Centro de Formação e Pesquisa, 2009b, p. 36-40.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: Perspetivas Iberoamericanas (Nota de Apresentação). **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, p.3-5, 2009c.

FERNANDES, D. O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. *In:* **VIII Congresso Internacional de Educação**. Sapiens: Centro de Formação e Pesquisa, 2009d. p.41-45.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Editora, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, 2004.

NÓVOA, A. Prefácio. *In:* FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. Unesp, 2009.

SANTOS, A. S. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN**: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, p.152-163, 2005.

# Apontamentos sobre a Formação do Circuito Quilombola de Turismo do Vale do Ribeira e as Contribuições do Instituto Sociambiental (ISA)

*João Henrique Souza PIRES<sup>36</sup>*

## Introdução

Segundo a Lei de Diretrizes de Base (LDB) nº 9.394 de 1996, em seu artigo 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A partir dessa compreensão ampla que a própria LDB dá aos processos formativos que abrangem a educação, observa-se, com base em nossa trajetória atuando junto às populações do campo, que, muitas vezes, os processos de formação e de capacitação no meio rural, principalmente técnico, são realizados por uma variedade de entidades, que não as instituições de ensino convencionais.

Observa-se que desde a reforma do Estado realizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (19295-2002), os serviços de assistência técnica e extensão no meio rural, até então mais restritos a empresas estatais de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), além de passarem a contar com uma diversidade maior de entidades ofertando serviços de capacitação e de formação, também tiveram um aumento da variedade de propostas e de opções.

Há no Brasil uma série de entidades que fornecem apoio e assessoria tanto no meio rural quanto no meio urbano, nas quais podemos destacar as Organizações Não Governamentais (ONGs), Organização da sociedade civil

---

<sup>36</sup> Doutor – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia em Ciências - PPGE/FFC/UNESP – Câmpus Marília – e-mail: souza.pires@unesp.br.

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-603-9.p163-185>

de interesse público (OSCIP), universidades, movimentos sociais, centrais sindicais, fóruns nacionais e estaduais, instituições religiosas, entre outras.

Diante dessa realidade, o presente trabalho tem como propósito apresentar parte da análise que realizamos sobre os procedimentos teóricos metodológicos de algumas entidades e organizações que contribuíram com a formação e capacitação relacionadas ao desenvolvimento do turismo junto as Comunidades Remanescentes de Quilombolas do Vale do Ribeira (CRQVR).

Considerando o universo mais amplo e histórico que abrange uma variedade de entidades e organizações que, em algum momento, envolveram-se direta ou indiretamente com atividades e projetos relacionados a formação, capacitação e assistência junto às comunidades, delimitou-se para fins desse artigo e pela sua importância no processo de elaboração do Circuito Quilombola de Turismo Comunitário do Vale do Ribeira (CQTVR), o Instituto Socioambiental (ISA).

Importante destacar que esse recorte faz parte da pesquisa que realizamos entre os anos de 2017 e 2021 para a elaboração de nossa tese de doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP)<sup>37</sup>.

Por fim, a corrente trabalho está estruturado para além dessa introdução em mais dois tópicos e mais as considerações finais. No primeiro tópico apresentamos de forma generalizada alguns apontamentos sobre o turismo e a formação do CQTVR. No segundo apresentamos mais especificamente os procedimentos metodológicos utilizados pelo ISA junto as CRQVR.

### **Apontamentos sobre Turismo e o Circuito Quilombola de Turismo do Vale do Ribeira (CQTVR)**

Consoante aos pressupostos da Organização Mundial do Turismo (OMT) e adotados oficialmente pelo Brasil, o turismo está relacionado às “atividades que as pessoas realizam durante viagens e estadas em lugares diferentes do seu entorno habitual, por um período inferior a um ano, com finalidade de lazer, negócios ou outras” (Brasil, 2006, p. 04).

---

<sup>37</sup> A pesquisa contou com financiamento e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Definido normalmente como uma atividade vinculada à viagem e ao lazer, o turismo enquanto uma atividade socioeconômica vem ganhando certo espaço na literatura contemporânea, cursos e programas de graduação começaram a ser direcionados para estudar as viabilidades e os impactos do turismo. A diversidade de estudos e formas do turismo nos últimos anos torna a sua compreensão bastante controversa e difusa: fala-se em turismo de negócio, turismo de aventura, turismo religioso, turismo rural, turismo gastronômico, um leque de definições que deixa sua compreensão volátil à intencionalidade do pesquisador.

Enquanto disciplina e produto do conhecimento científico, quase sempre é abordado a partir da disciplina que está sendo tratada: Administração, Arquitetura, Economia, Educação, Psicologia, Sociologia, Geografia e Turismo, dificultando compreender uma identidade própria para o tema (Siqueira, 2005).

Em harmonia com esse cenário em que os estudos, políticas e investimentos para a área de turismo ganham cada vez mais destaque em diferentes lugares do globo terrestre, não há dúvida de que o turismo, enquanto uma atividade socioeconômica, bem ou mal, é um fenômeno real na sociedade moderna. Nesse sentido, mais interessante do que entender os tipos e mesmo os benefícios ou malefícios do desenvolvimento desse fenômeno, parece-nos mais importante demonstrar o processo histórico e as transformações políticas, econômicas e culturas que estabeleceram as condições reais para a sua consolidação.

A partir da eleição presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, o turismo foi realçado como uma atividade com potencial para *inclusão social* e como “alternativa socioproductiva” para uma variedade de segmentos sociais, incluindo as Comunidades Remanescentes de Quilombolas (CRQ). Diante disso, atividades ligadas à cultura, ao lazer, à recreação, à preservação ambiental passaram a ser incentivadas por diferentes instituições que realizam ações na região do Vale do Ribeira.

Em 2003, com o início do governo Lula da Silva, o turismo deixa de ser parte de outros órgãos federativos e, pela primeira vez, é elevado à categoria de Ministério. Constituída pela relevância que o setor assume, o Ministério de Turismo (MTUR) foi criado com a missão de desenvolver o turismo como atividade econômica autossustentável em geração de empregos e de inclusão social (Brasil, 2016).

Considerando que, desde tempos mais remotos, devido particularmente aos seus bens naturais e culturais, o Brasil é apontado com vocação e potencialidades para o desenvolvimento do turismo, com a criação da pasta, compreendemos que essa vocação começa a ser operacionalizada de forma mais elaborada e ampliada.

No mesmo ano, o MTUR lança sua Política Nacional de Turismo PNT (2003-2007) com os seguintes objetivos gerais: a) Desenvolver o produto turístico brasileiro com qualidade, contemplando as diversidades regionais, culturais e naturais; b) Estimular e facilitar o consumo do produto turístico brasileiro no mercado nacional e internacional.

Apesar do novo status na estrutura organizacional, o MTUR, através do PNT, vai continuar com a racionalidade operacional de gestão *descentralizada* e um suposto fortalecimento dos órgãos estaduais, regionais e municipais, bem como, de *parceria* e *terceirização* de atividades de extensão, capacitação, assistência técnica e formação.

Isto ocorre, no Brasil, em concordância com os objetivos da “Reforma Gerencial” do Estado, promovida pelo ex-ministro Bresser Pereira no governo FHC. Assim, a descentralização refere-se tanto ao processo de municipalização ou descentralização administrativa – transferência de responsabilidade dos órgãos federais para instâncias municipais -, quanto ao que Bresser Pereira chama (enganosamente) de *publicização* – ou seja, transferência de responsabilidade e funções para o setor privado e para as organizações do chamado “terceiro setor”, isto é, uma verdadeira privatização (Montaño, 2007, p. 192).

Destaca-se que a *descentralização* administrativa ou municipalização “significa a transferência de responsabilidade e competência dos órgãos federais para instâncias municipais e locais”, porém, sem os recursos correspondente e/ou necessários (Soares, 2000 *apud* Montaño, 2007, p 193).

O Brasil se lança à sua suposta “vocação” para o turismo em uma formação socioeconômica e territorial desigual, segmentada e com infraestrutura básica de saúde, segurança e moradia precárias, bem como, sem consolidar um Estado de bem-estar que possibilitasse a massa de seus trabalhadores gozar de melhores condições de vida e de trabalho.

Assim, suponhamos que, a partir da constituição do MTUR, o Brasil passou por um processo de massificação do serviço turístico embasado em uma

suposta vocação devido às suas belezas naturais e culturais, contudo, sem estabelecer as condições adequadas de desenvolvimento social e de infraestrutura.

A ideologia da vocação turística, em nosso ponto de vista, deve ser compreendida como uma forma de reedição do velho determinismo ambiental, sistematizado e divulgado no século XIX pelo geógrafo alemão Frederic Ratzel. Repete a mesma procissão histórica dos determinismos anteriores, com a diferença de que agora não são mais a extração de riquezas e a produção de mercadorias industriais que fazem nossa “ordem e progresso”: agora, basta vendermos nossa paisagem natural, já que temos um povo “naturalmente” receptivo (Ouriques, 2005, p. 126).

Observa-se que o turismo, ocupando lugar estratégico no plano de desenvolvimento do governo, talvez devido a sua dinâmica e à diversidade de setores que mobiliza, foi utilizado como um dos principais pilares supostamente propulsores do desenvolvimento social e econômico do país.

Diante desse contexto, o turismo, além de oferecer o *gozo e o relaxamento*, foi proposto de forma generalizada e sob uma lógica empreendedora como alternativa para geração de trabalho e de renda em diversas localidades que não estavam diretamente transformados para o consumo turístico, dentre as quais, destacam-se o meio rural e particularmente os territórios das CRQVR.

O Vale do Ribeira, região localizado entre dois dos estados mais ricos do Brasil, abrangendo respectivamente parte do leste paranaense e o sudoeste de São Paulo, em sua porção paulista, área de abrangência desta pesquisa, além de abrigar a maior quantidade de territórios remanescentes de quilombos do estado, comporta os mais importantes remanescentes contínuos de Mata Atlântica do território nacional.

Em meio a uma totalidade mais ampla em que as questões ambientais vão ganhando cada vez mais espaço político, sobretudo, a partir da década de 1980, no Vale do Ribeira, região onde está localizada a maior área contínua do bioma original do que resta da Mata Atlântica, ocorreu um aumento significativo de áreas de proteção ambiental e de Unidades de Conservação (UC).

Tal processo, de forma contraditória, ao mesmo tempo em que foi fortalecendo a questão ambiental na região e atraindo diferentes entidades e movimentos de proteção ambiental exógenos para a região, enfraqueceu o debate no território sobre a reforma agrária e a situação fundiária das comunidades

na região. Estas, por sua vez, passaram a colher um sentimento de que os ambientalistas traíam seus interesses (Romão et. al., 2006; Todesco, 2007).

Em relação às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ), as questões ambientais e o aumento significativo de UC na região, além de apresentarem elementos que vão complexificar a luta e os procedimentos para a titulação de seus territórios devido à sobreposição das áreas, impuseram, por meio da legislação ambiental, várias restrições às roças de subsistência, limitando suas práticas agrícolas e o extrativismo.

Carregados por uma lógica de ocultamento e desconsideração reproduzida historicamente em relação aos grupos subalternas na região, a ação estatal e as novas restrições ambientais passaram a prejudicar a reprodução do modo de vida e as práticas de produção das CRQ que já ocupavam aqueles territórios de mata densa ao longo do rio Ribeira de Iguape há séculos.

A contradição gerada pela forma autoritária como a fiscalização ambiental foi imposta na região foi de tal tamanho que, segundo o Relatório Técnico Científico (RTC) da CRQ São Pedro, além de prejudicar as práticas tradicionais de manejo das comunidades, que ficaram impedidas de abrir novas roças, potencializou a extração clandestina e predatória do palmito e não garantiu a proteção ambiental, pelo contrário, ainda que indiretamente, incentivou a devastação da floresta (São Paulo, 1998).

Compreende-se que tanto a ação estatal imposta à CRQ, proibindo a instalação de suas roças e restringindo o uso dos recursos naturais de seus territórios, bem como, conforme Capobianco (2004) e Todesco (2007), o aumento do ativismo ambiental e da atuação de diferentes EA com uma visão preservacionista, estão consubstanciados numa concepção que Diegues (2001) descreveu como “*neomito* da preservação da natureza”.

Diante desse contexto em que a questão ambiental passou a ganhar cada vez mais destaque no cenário político global, o Vale, por ter o maior remanescente do pouco que resta da Mata Atlântica, atraiu a atenção e a presença de diversas entidades e ativistas ligados à questão ambiental.

Grande parte dessas entidades e ativistas, que eram exógenas ao território, tinham uma visão preservacionista que prejudicou o debate sobre a reforma agrária, a titulação dos territórios quilombolas e a situação fundiária das comunidades da região, situação que gerou um sentimento de

desconfiança por parte das comunidades em relação aos interesses das entidades ambientalistas.

Com certa mudança de paradigma que transfere a orientação de algumas entidades para uma concepção mais conservacionista e de desenvolvimento sustentável, o turismo vai cada vez mais sendo inserido no contexto do Vale como uma possibilidade de desenvolvimento sustentável.

Nesse cenário que conta também com incentivos estatais, quilombolas de diferentes comunidades da região, aproveitando as possibilidades dadas por meio de projetos e cursos, vão se aproximando do debate e se inteirando de um conhecimento mais sistematizado sobre o turismo.

Com base nas visitas que realizamos e nas referências que consultamos sobre o turismo na região, considera-se que os quilombolas começaram a ter contato com um conhecimento mais elaborado sobre o turismo, bem como uma compreensão de desenvolvê-lo como uma alternativa socioeconômica, entre outros fatores, devido à realização das roças estarem prejudicadas pela fiscalização ambiental e pelos cursos ofertados por diferentes grupos e organizações.

Apesar de reconhecermos certo interesse estatal em potencializar o turismo na região, como também as ações dos diferentes grupos e organizações atuando na proposição de diagnóstico, capacitação e planejamento para o desenvolvimento do turismo na região, constata-se certa ausência de atuações direcionadas mais especificamente aos quilombolas.

A partir dos trabalhos de Todesco (2007), Aguiar e Souza (2017), Santana (2008) e da entrevista com Thiago Marques do Oliveira (analista de desenvolvimento agrário do Itesp) em 2018, observa-se que a atuação das entidades na promoção do ecoturismo nesse período que abrange a transição do século XX para o século XXI, além de ser bastante pontual, estava muito influenciada pela ideia da promoção da “mercadoria paisagem”.

Nesse momento em que o turismo, em especial o ecoturismo, vai ganhando espaço na região, as ações, apesar de trazerem uma alusão ao desenvolvimento sustentável, tinham uma compreensão mais voltada à promoção e ao preparo do território com trilhas, cavernas, cachoeiras e natureza conservada, para o consumo “consciente” da mercadoria ecoturista.

Tanto as ações estatais como das demais organizações e grupos que atuavam com a promoção do ecoturismo na região foram sob uma lógica de

transferência do conhecimento, de promoção de oficinas e de capacitação, que forneceu um primeiro conhecimento para alguns quilombolas sobre o tema, ao passo que desconhecia e ou subjugava os interesses prioritários das CRQ no território.

Buscando tratar mais especificamente sobre os elementos que contribuíram para a elaboração do CQTVR, identificamos que o projeto Programa Comunidades Quilombolas (PCQ) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desenvolvido pelo Grupo de Trabalho de Turismo e Educação Ambiental (GTTEA), talvez tenha sido a primeira ação que buscou trabalhar o turismo sob a especificidade dos remanescentes de quilombos da região.

Com referência em Santana (2008), consideramos que a UNICAMP por meio do PCQ, representa pela primeira vez a presença da Universidade Pública como proponente e coordenadora de um projeto com o objetivo de desenvolvimento do turismo articulado à educação ambiental, direcionado especificamente para uma parcela organizada das CRQVR.

O GTTEA/PCQ/UNICAMP atuou com o tema no território entre 2005 e 2006, ainda no primeiro Governo Lula da Silva, destarte percebemos que foi um contexto diverso de debates sobre o papel da universidade, e particularmente da extensão universitária, articulada a outros temas como tecnologia social, economia solidária e turismo de base comunitária.

Ainda que reconhecemos o GTTEA/PCQ/UNICAMP como um projeto importante, que iniciou um debate mais elaborado e crítico sobre o turismo com os quilombolas, foi alguns anos mais tarde, a partir da parceria estabelecida no projeto coordenado pelo Instituto Socioambiental (ISA), que as comunidades André Lopes, Ivaporunduva, Mandira, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, São Pedro e Sapatu se organizaram em torno do *Circuito Quilombola de Turismo Comunitário do Vale do Ribeira* (CQTVR).

O ISA, em articulação com as Associações das CRQ André Lopes, Ivaporunduva, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, São Pedro e Sapatu, em Eldorado, e Mandira, em Cananéia, que demonstraram interesse em aprofundar o conhecimento sobre as possibilidades e impactos do turismo, formularam um projeto, que contou com apoio financeiro do MTUR, para trabalhar o turismo nas comunidades.

Em entrevista, Raquel Pasinato (2018) explicando o desenvolvimento do projeto, destacou que, num primeiro momento, foi realizado um processo de formação, de pensar o turismo que eles queriam. Relatou que havia uma grande preocupação com o potencial exploratório e consumista que o turismo possui, e que, nesse contexto de estudos, o turismo de base comunitária se apresentou como a alternativa mais adequada<sup>38</sup>.

Apesar das contradições intrínsecas ao turismo, por seguir uma lógica oligopolista imposta pela mundialização do capital e, em alguma medida, pela mercantilização do tempo e do espaço, Cruz (2009) destaca que o turismo comunitário se apresenta como uma possibilidade e alternativa em que as comunidades autóctones assumem o controle de seu desenvolvimento nos territórios.

Durante a pesquisa empírica nos Quilombos Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, Sapatu e Ivaporunduva, entre 2018 e 2019, ficou evidente, nas conversas com representantes das comunidades, que, além da possibilidade de gerar renda e trabalho particularmente para a juventude e para as mulheres, apropriar-se do turismo também parecia ser essencial para manter certo grau de autonomia e *autocontrole* dos territórios.

Compreende-se que o CQTVR foi resultado de uma proposta que articulou a história de luta e resistência no e pelo território, com o reconhecimento do modo de vida dos quilombolas e com a preservação e manutenção do patrimônio cultural e natural que cada comunidade possuía. Com referência à apresentação descrita no livreto elaborado pelo ISA (2013) em parceria com as Associações dos Quilombolas, observa-se que:

Esta é uma oportunidade única de fazer turismo de base comunitária e ao mesmo tempo conhecer a cultura afro-brasileira, participando de seu cotidiano, observando seus conhecimentos tradicionais, visitando as belezas naturais e, principalmente, ouvindo as histórias de luta e resistência das comunidades, que contribuem até hoje para preservar as riquezas da sociobiodiversidade da região.

---

<sup>38</sup> Entrevista realizada com Raquel Pasinato (Coordenadora do Programa Vale do Ribeira desenvolvido pelo ISA), na sede do ISA na cidade de Eldorado-SP em 2018. Informamos que todas as referências a Pasinato (2018) são referências a essa entrevista.

É evidente que os quilombolas, em alguma medida, têm consciência de que uma parcela dos turistas que visitam as comunidades busca experiências valorizando o romântico, o lúdico, o nostálgico, o rústico, a natureza preservada e a *folclorização* da cultura, mas não é isso que eles buscam incentivar.

Seja por meio da *auto-organização* socioprodutiva dos quilombolas no território, bem como da expressão de sua territorialidade, identifica-se um movimento interessante e diferenciador quando se pensa no turismo, visto que se contrapõe à lógica liberal burguesa de propriedade privada e de coisificação socioambiental.

Essas comunidades, que luta pela propriedade coletiva e não alienável, bem como pela soberania e *auto-organização* dos seus territórios, buscam construir uma proposta de desenvolvimento do turismo contra hegemônico e adequado a sua *autodeterminação* e aos seus interesses, ou seja, com fortes características de não mercantilização.

Nesse sentido, compreendemos que o processo iniciado com o GTTEA/PCQ/UNICAMP e particularmente do ISA com o Programa Vale do Ribeira geraram elementos de mediações consideráveis para se construir uma alternativa com e pelas comunidades. Em tempos de neoliberalismo, observamos que a mediação/relação nesses casos estabeleceram elementos teóricos e práticos compromissados com a identidade e emancipação das comunidades, criando espaços coletivos de estudos e de decisões sobre as possibilidades ou não do turismo nas comunidades.

Com referência em Novaes (2012, p. 133), considera-se que o serviço dessas entidades buscou romper como o modelo difusionista e de transferência tecnológica e desenvolveu-se com o objetivo de “fortalecer a capacidade de gerar conhecimentos, já existente na comunidade – capacidade de questionar, analisar e testar possíveis soluções para os próprios problemas”.

Para ilustrar de forma mais elementar essa nossa compreensão, apresentamos no próximo capítulo uma parcela da análise que fizemos sobre a atuação do ISA junto as CRQ e na elaboração do CQTVR.

## **As Contribuições do Instituto Sociambiental para Concepção do CQTVR**

Tendo como principal referência a entrevista que realizamos com Raquel Pasinato (Coordenadora do Programa Vale do Ribeira do Instituto Socioambiental – ISA) em 2018, constata-se que o ISA nasceu em 1994, fruto do desmembramento do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI).

Referência na temática socioambiental no Brasil, o ISA é uma entidade sem fins lucrativos, constituída com os seguintes objetivos: defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural e aos direitos dos povos indígenas. Desde 2001, o ISA é uma Oscip – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – com sede em São Paulo (SP) e subsedes em Brasília (DF), Manaus (AM), Boa Vista (RR), São Gabriel da Cachoeira (AM), Canarana (MT), Eldorado (SP) e Altamira (PA).

Raquel Pasinato (2018) relata que os trabalhos do ISA se iniciaram muito vinculados às questões indígenas, tanto que, até os dias atuais, os indígenas são as principais populações atendidas pelo ISA, fazendo parte de todos os programas da entidade, com exceção especialmente do Programa do Vale do Ribeira, que tem os quilombolas como as principais populações atendidas.

Para sua atuação no território, o ISA se organiza por bacia hidrográfica; dessa forma, além do Programa do Ribeira, o ISA tem o Programa Rio Negro: abrangendo a bacia hidrográfica do Rio Negro e trabalhando, especificamente, com populações indígenas; e o Programa Xingu: abrangendo a bacia do rio Xingu. Esse programa, além de assistir os povos indígenas, trabalha, também, com extrativistas e populações ribeirinhas.

Para além dos programas de campo, Raquel Pasinato (2018) destaca, também, o que eles denominam de programas meio: Programa de Políticas Públicas e Direito, que fica em Brasília desenvolvendo atividades ligadas à legislação, direito e políticas públicas; Programa de Monitoramento de Áreas Protegidas, que fica em São Paulo com serviços de banco de dados, informação, produção de informação e monitoramento – portarias, conflitos sobre as comunidades e UC, monitoramento de portarias e conflitos; e, também, em São Paulo está a sede do ISA, que abriga os serviços de administração.

Abrangendo a bacia hidrográfica do rio Ribeira de Iguape, e atuando especialmente com as comunidades remanescentes de quilombos, o Programa Vale do Ribeira começou entre 1998-1999 em decorrência de uma ação que se chamava Mata Atlântica, iniciativa que tinha como objetivo realizar um diagnóstico socioambiental na região.

A proposta desse diagnóstico socioambiental buscou analisar o Vale do Ribeira com o intuito de entender as características da região. Constatou-se que na região, além de uma grande riqueza ambiental, havia muitas comunidades tradicionais, dentre essas, os remanescentes de quilombos, que, apesar de terem seus direitos reconhecidos desde 1988, eram um grupo muito desassistido e que necessitava de assistência técnica e apoio, inclusive sobre a regularização fundiária naquele espaço territorial permeado por uma série de UC.

Destaca-se que, nesse contexto, as comunidades estavam organizadas na luta contra os projetos de barragens no rio Ribeira. Dessa forma, o ISA também se insere nesse processo de luta contra a construção da barragem de Tijuco Alto. Compreende-se que, a partir desse movimento, o ISA começa a se aproximar de forma mais sistemática das comunidades, do MOAB e da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE).

Com essa aproximação, o ISA começou também a oferecer assessoria e assistência às comunidades. Partindo de procedimentos ligados à lógica do desenvolvimento local, iniciou um projeto de banana orgânica com Ivaporunduva. Vale destacar que, por meio de parceria nesse projeto, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação (Nepa) da UNICAMP começou a atuar na região. Além do Nepa/UNICAMP, o projeto contou também com a participação do Instituto Biodinâmico (IBD), parceiro até os dias atuais.

Raquel Pasinato (2018) destacou que, a partir dos anos 2000, oportunidades que surgiram por meio de iniciativas e políticas, principalmente do governo federal, com a finalidade de apoiar pequenos projetos ligados às comunidades tradicionais, contribuíram para a elaboração de propostas mais abrangentes, abrindo caminho para discutir melhor as prioridades e questões de organização, gestão e planejamento a médio e longo prazo.

Em meio a uma série de ações e de iniciativas que foram desenvolvendo, primeiro com Ivaporunduva e, depois com outras comunidades, sentiu-se

a necessidade de entender o que eram as demandas dessas outras comunidades, quais eram as prioridades para o território e os desafios. Dessas reflexões, surgiu a proposta de construir uma *Agenda Socioambiental de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira*.

A *Agenda* foi um projeto coordenado e desenvolvido pelo ISA com apoio financeiro do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) através da linha de financiamento “Demanda Espontânea”, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e da Igreja da Noruega através da operação Dia do Trabalho (AIN-OD) (Santos; Tatto, 2008).

A construção dessa Agenda foi iniciada ainda em 2004, com a participação de representantes das comunidades quilombolas nas discussões para a elaboração do projeto, através de reuniões organizadas pelo ISA com o apoio da EAACONE. Em 2006, em parceria com 14 comunidades quilombolas, iniciam-se as ações de campo, através das primeiras reuniões nas comunidades para apresentações do projeto de discussões sobre estratégias de sua implementação. No âmbito desse projeto, ocorreram oficinas temáticas onde foram trabalhados os temas como: organização e fortalecimento comunitário, legislação ambiental; cultura, artesanato tradicional quilombola; manejo de recursos florestais saneamento, manejo de lixo e cuidados com os agrotóxicos (Santos; Tatto, 2008, p. 07).

Tendo como referência a própria *Agenda* e as entrevistas com a Raquel Pasinato (2018), constata-se que a construção da *Agenda* se deu por meio de diagnósticos participativos, envolvendo pessoas de cada uma das comunidades, de tal forma que os próprios moradores conduziram os levantamentos e as entrevistas. Dessa forma, compreende-se que, além do protagonismo dos sujeitos, houve também um importante processo de formação e capacitação para o desenvolvimento das atividades.

Foi realizado um processo intenso de oficinas sobre cartografia para que eles pudessem desenhar os territórios, indicando onde se encontram as nascentes, as vilas, as casas, as roças e os espaços de convivência comunitária. Foi como cartografia social, mas não com os mesmos procedimentos. Diferentemente da cartografia social, o ISA levava a base geográfica feita em laboratório com o limite do território que já tinha sido realizado pelos RTC e, a partir dessa base, eles iam desenhando em cima.

Foi um processo bem intenso e, a partir do momento que fechou a *Agenda* em 2008, tinha-se um quadro das principais demandas e prioridades para trabalhar. Raquel Pasinato (2018) destacou que a ideia da *Agenda* não deveria se limitar apenas às ações desenvolvidas pelo ISA. Também era uma ferramenta de luta para que as comunidades, a partir dela, pudessem reivindicar seus direitos sobre os territórios e, além disso, para que gestores e formuladores de políticas públicas pudessem consultar o material e entender melhor as prioridades de cada uma das comunidades.

A partir do trabalho da *Agenda*, Raquel relata que o ISA conseguiu, de forma mais elaborada, entender as demandas e identificar as prioridades que poderiam contribuir. Dentre essas prioridades, a questão do resgate cultural, demandada particularmente pelos mais velhos e de planejamento territorial, mostraram-se de grande relevância, criando o ambiente para a proposta da construção de um *Inventário Cultural* e do *Planejamento Territorial Participativo*.

Atendo-se ao *Inventário*, observa-se que, além de resgatar a cultura e aproximar os mais jovens de suas origens ancestrais, mostrou-se também como um possível instrumento de luta contra os projetos da barragem, por exemplo, identificando e sistematizando todo aquele universo cultural que a construção da barragem poderia alargar e extinguir.

A proposta de fazer o levantamento dos bens culturais nasce dos próprios quilombolas, preocupados pela falta de conhecimento e reconhecimento por parte do Estado e da sociedade brasileira em relação aos seus direitos territoriais e pela ameaça permanente dos grandes projetos de infraestrutura na região, entre eles, os de barragens no Rio Ribeira de Iguape, com grande potencial de impacto para a região e diretamente sobre alguns territórios quilombolas (Andrade; Tatto, 2013, p. 07).

Diante das mediações e reflexões que foram sendo potencializadas pelo ISA junto às comunidades, entendeu-se que o resgate e a manutenção da cultura e o modo de vida quilombola, além de um instrumento para lutar contra as barragens, também eram direitos resguardados pelos artigos 215 e 216 da Constituição Federal.

A construção do *Inventário Cultural de Quilombos do Vale do Ribeira* se deu por um intenso processo de trabalho que durou 4 anos. Além da

assessoria do ISA e da EAACONE, o projeto contou também com suporte do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e apoio financeiro da Petrobrás por meio da Lei Rouanet.

Amparado pela metodologia do Inventário de Referências Culturais – INRC/IPHAN, o levantamento envolveu 16 CRQ e identificou 180 bens culturais que foram classificados em cinco categorias: Celebrações; Formas de Expressão; Ofícios e Modos de Fazer; Lugares e Edificações (Andrade; Tatto, 2013).

Raquel Pasinato (2018) destacou que o processo levou todo esse tempo, entre outras razões, porque a equipe era pequena, mas, principalmente pela questão metodológica, que, apesar de seguir as orientações do INRC/IPHAN, o ISA, enquanto coordenador da proposta, sugeriu fazer os procedimentos de forma participativa, de forma similar ao processo feito para a construção da *Agenda*.

Visto que o INRC/IPHAN tem uma metodologia própria, foi necessário fazer capacitações e adequações para o processo, de uma forma que permitisse que os próprios quilombolas fizessem as entrevistas. Havia a antropóloga que coordenava o processo, mas eram os próprios membros das comunidades que iam fazendo as entrevistas com os mais velhos. Diante disso, foi necessário adaptar o questionário e as linguagens, fato que demandou um tempo maior.

O *Planejamento Territorial Participativo*, apesar de abranger uma porcentagem maior de comunidades que se organizaram e debateram o licenciamento ambiental com técnicos e profissionais de diversas entidades, enquanto ação planejada e coordenada pelo ISA, envolve diretamente as comunidades de Morro Seco em Iguape e São Pedro em Eldorado (Pasinato, 2012).

A escolha dessas comunidades se deve a diferentes razões. Em São Pedro, a comunidade sempre atuou de forma proativa em diferentes projetos com destaque na luta pelo licenciamento das roças, pautada em parte pelas pesquisas sobre a dinâmica do uso da terra e pela organização frente aos desafios pela sobrevivência. Em Morro Seco, a comunidade é fortemente organizada em torno da Associação, e sofre sérias limitações espaciais, tendo que lidar com muitos ocupantes terceiros em um território pequeno (Pasinato, 2012, p. 6).

Com base no material elaborado pelo ISA, para o *Planejamento Territorial Participativo*, foi desenvolvido um intenso processo de

sensibilização, mobilização, envolvimento e participação. Foram inúmeras reuniões e oficinas sobre Patrimônio Cultural e Turismo, Agricultura e extrativismo, Adequação Ambiental, Organização Comunitária, Diagnóstico Rural Participativo e outras atividades complementares.

O planejamento territorial foi importante para pensar as ações baseadas na especialização do uso atual e futuro, que podem concretizar demandas locais e proporcionar meios para atingir os objetivos do território como a garantia de desenvolvimento e qualidade de vida para as famílias, compatibilizando a sobrevivência da população com o uso sustentável dos recursos naturais em seus espaços territoriais (Pasinato, 2012, p. 07).

Nesse intenso e rico processo que envolve a construção da *Agenda Socioambiental*, o *Inventário Cultural* e o *Planejamento Territorial Participativo* é que também algumas CRQVR que já se defrontavam com atividades turísticas em seus territórios identificam a necessidade de se estruturarem de forma mais organizada para tratar com o turismo nos territórios.

Visto que o turismo já se manifestava e impactava os territórios quilombolas devido à grande quantidade de turistas que visitavam anualmente a Caverna do Diabo, que fica no quilombo de André Lopes, e a cachoeira do Meu Deus, que fica no Quilombo de Sapatu, por exemplo, as comunidades sentiram a necessidade de construir uma alternativa que lhes proporcionasse certo grau de controle sobre os bens naturais e culturais, materiais e imateriais que eram explorados por outros em seus territórios.

Diante dessa compreensão, as Comunidades de Ivaporunduva, Mandira, André Lopes, Sapatu, São Pedro, Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima, em parceria com o ISA, elaboraram um projeto que obteve apoio financeiro do MTUR, com a finalidade de estruturar um *Circuito Quilombola de Turismo Comunitário do Vale do Ribeira* (CQTVR).

Seguindo o *modus operandi* que o ISA já vinha desenvolvendo junto às comunidades desde suas primeiras ações, a proposta de construção do CQTVR também seguiu procedimentos de capacitação e formação que potencializava e incentivava a construção participativa, comunitária e as prioridades locais.

Raquel Pasinato (2018) destacou que foi realizado um processo de formação e capacitação interno, envolvendo as comunidades no levantamento e

mapeamento dos possíveis atrativos, no desenho de um mapa e no desenvolvimento de um material de divulgação, além de um curso de monitor ambiental.

No decorrer do processo de debate, reflexão e construção da proposta, os membros das comunidades realizaram visitas técnicas e troca de saberes com outras CRQ que também estavam trabalhando com o turismo, como, por exemplo, o Quilombo de Monte Alegre no Espírito Santo e o Quilombo Campinho da Independência no Rio de Janeiro.

Em relação às visitas técnicas, constata-se, com base no documentário sobre o CQTVR, que as atividades foram de fundamental importância para a troca de experiência, mas principalmente para observarem como outras comunidades vêm discutindo e propondo o turismo nos territórios, sempre com muita politização, respeito e consciência de um conhecimento ancestral.

Os cursos e oficinas de capacitação com foco em planejamento, gestão, monitoria, precificação, trilha, entre outras temáticas que foi necessário tratar de forma mais aprofundada durante o processo, serviu para as comunidades materializarem as possibilidades e os limites do turismo em seus territórios, bem como compreender e definir como utilizá-lo e desenvolvê-lo.

Raquel Pasinato (2018) apontou que o ISA, enquanto mediador, contribuiu como um problematizador que tinha como princípio fomentar as diferentes possibilidades, bem como os limites e as consequências dessas possibilidades, potencializando reflexões que incentivassem a *autoaprendizagem* para que as próprias comunidades a escolhessem e tomassem suas decisões.

Entre 2008 e 2012, quando foram desenvolvidas todas as ações, formou um conselho gestor, denominado pela alcunha de Conselho Gestor do Circuito Quilombola, composto por representantes das 7 comunidades que compunham o *Circuito*. Após esse prazo e a finalização das etapas do projeto, o ISA foi se retirando dessa assistência focada no turismo e deixando a condução do processo para o conselho, contudo, devido a divergências e particularidades entre os membros, o Conselho, com o tempo, foi deixando de funcionar.

Importante destacar que, nesse período, os quilombolas criaram outra entidade, chamada de Centro de Educação, Profissionalização, Cultura e Empreendedorismo (CEPCE), com a missão de ser um efetivo agente promotor do desenvolvimento sustentado e representar, de forma inclusiva, os direitos e interesses de grupos tradicionalmente excluídos, em especial, as comunidades quilombolas.

De acordo com a entrevista com Raquel Pasinato (2018), ao passo que o projeto foi dando seu prazo de encerramento, o ISA foi se retirando desse debate mais específico sobre o turismo, e a CEPCE começou a assumir a condução desses debates e até conseguiram aprovar um outro projeto para trabalhar com o turismo junto à Petrobras.

Contudo, ao que tudo indica, a CEPCE está inoperante. Tentando entender melhor a situação da entidade com alguns quilombolas que mais ou menos acompanharam o processo, esse debate sobre a CEPCE se mostrou muito caro, as pessoas sempre desconversavam ou mesmo se recusavam a falar abertamente sobre ela, não nos possibilitando avançar mais sobre o que realmente sucedeu nesse contexto.

Pontuado isso, constata-se que, apesar de considerar o processo de discussão e de construção do *Circuito* todo muito rico, Raquel Pasinato (2018) considera que a falta de um acompanhamento contínuo debilitou a estruturação e o funcionamento do circuito de forma integrada e coletiva, e as comunidades passaram a trabalhar mais de forma autônoma, focadas na organização do seu território, e não como circuito.

A proposta foi de fazer uma coisa mais integrada e em rede, de tal forma que o grupo pudesse visitar as comunidades e passar mais tempo envolvidas no *Circuito*, contudo, devido às particularidades e limites internos e externos que envolvem as singularidades e dificuldades de cada comunidade, isso não ocorreu de fato.

Ainda assim, Raquel considera que o turismo é uma alternativa importante que, além de possibilitar uma renda bacana, funciona como uma ferramenta de planejamento territorial, bem como de diálogo e comunicação com os turistas e as demais pessoas que visitam seus territórios, apresentando sua cultura e suas histórias de luta e de resistência.

Fazendo *mea culpa* dessa debilidade no funcionamento de forma integrada do CQTVR, Raquel destacou que esse trabalho suscitou e serviu de base para outras iniciativas, inclusive a de formação do *Circuito Quilombola Paulista*, proposto pelo Estado por meio do ITESP e da Secretária Estadual de Turismo.

Contudo, como já destacamos, quando tratamos sobre o ITESP, o *Circuito Quilombola Paulista*, apesar de ter sido proposto entre 2016 e 2018 no governo de Geraldo Alckmin, devido às transformações políticas dos

últimos anos, ainda não possui um direcionamento de assessoria e assistência que de fato atende às comunidades nesse sentido.

Para finalizar esse processo de análise e reflexão do ISA sobre as CRQVR, e mais especificamente sobre sua contribuição na formatação do CQTVR, destaca-se que, apesar de ter se retirado do debate específico sobre o turismo, o ISA tem se inserido em várias outras ações que fortalecem o processo de resistência e luta das CRQVR, com destaque ao seu engajamento na construção e manutenção da *Feira de Trocas de Sementes dos Quilombos do Vale do Ribeira* e na campanha de defesa e salvaguarda do *Sistema Agrícola Tradicional Quilombola*.

Nesse sentido, compreende-se que a importância do ISA, enquanto entidade que atua diretamente prestando serviços de assistência, capacitação e formação junto às comunidades para a concepção de um turismo alternativo e contra hegemônico, esta consubstancia, no seu histórico de atuação, que sempre buscou fortalecer e reconhecer o direito e a *auto-organização* dessas comunidades sobre seus territórios.

Diante disso, compreende-se que o ISA desenvolve suas ações de forma dialógica-problematizadora com enfoque transdisciplinar, que debate as necessidades e as possibilidades das comunidades a partir de uma perspectiva que busca fortalecer a capacidade de *autoaprendizagem* e *auto-organização*.

Apesar de ser um processo que leva um tempo maior do que a simples transferência do conhecimento, contata-se que esse tipo de ação busca estabelecer, por meio do diálogo, da reflexão e da problematização, subsídios para que a própria comunidade tenha conhecimento dos processos e possam, assim, tomar a decisão mais adequada às suas demandas e necessidades.

### **Considerações Finais**

Dentro dos limites e possibilidades dados pela própria lógica neoliberal, que hegemonicamente determina as ações de formação e capacitação de cima para baixo, observa-se que as mediações/relações construídas tanto pela UNICAMP mas particularmente pelo ISA com as comunidades, buscaram fortalecer o diálogo e a capacidade de *autoaprendizagem* para a *auto-organização* do turismo comunitário, não mercantilizado, em seus territórios, ou seja, os remanescentes de quilombos não perderam o controle do território para

uma grande empresa de turismo, muito menos para uma empresa de hotelaria, preservando as relações sociais naquele território.

Com relação ao papel do GTTEA do PCQ/UNICAMP, constatamos que suas ações tiveram relevância, entre outras razões, por ter sido a primeira entidade que buscou desenvolver um trabalho de formação, capacitação e planejamento para o turismo articulando o conhecimento científico codificado produzido na universidade e o saber tradicional das comunidades locais.

Nesse sentido, mesmo sem ter tratado especialmente do trabalho desenvolvido pelo GTTEA/PCQ/UNICAMP, se faz expressivo realçar que as suas ações potencializou as trocas de conhecimentos, desenvolveram-se de uma forma dialógica-problematizadora, não sem contradições, conduzindo as mediações e as reflexões dentro de padrões que buscam o equilíbrio ambiental e social, bem como de estímulo à autonomia e à *auto-organização* das comunidades, além de lhe propor ferramentas de planejamento e elaboração de projetos.

Responsável pelo projeto que conduziu a formatação do CQTVR, consideramos que o ISA – entidade com atuação direta na região - também desenvolveu suas ações junto às comunidades quilombolas com procedimentos dialógicos, com uma atuação que potencializou a organização comunitária, o conhecimento local e a construção de processos participativos, de um turismo de baixa escala, em bases comunitárias.

Constatamos que o ISA tem seus procedimentos focados no diálogo e na troca de saberes, buscando o equilíbrio entre a missão da entidade e as demandas das comunidades, partindo do princípio de que a entidade deve sensibilizar e problematizar os limites e possibilidades, bem como fornecer as condições para que as comunidades tomam suas decisões. Em termos gerais, o ISA enquanto entidade atua dentro da ótica do *desenvolvimento sustentável*, mas lá na ponta, seus técnicos foram decisivos para o desenvolvimento de um turismo não mercantilizado.

Contudo, mesmo com os esforços constituído por meio da luta e resistência no território, compreendemos, diante do avanço da lógica neoliberal e individualista, que são inevitáveis as dificuldades e as contradições enfrentadas para construção da propriedade comunal, bem como para construção de um turismo não mercantilizado e contra hegemônico.

Em relação ao CQTVR, nas palavras de Raquel Pasinato (2018), entendemos que o *Circuito* ainda possui dificuldades para se desenvolver da forma como foi idealizado, organizado de forma integral e em rede, envolvendo todas as comunidades e não só atividades soltas e restritas aos próprios territórios. Ainda com base na entrevista com Raquel Pasinato (2018), vimos que esse limite no funcionamento integral do *Circuito* se dá também pela falta de acompanhamento contínuo em longo prazo, seja pela parte do próprio ISA, que só obteve recurso para manter as ações durante a vigência do projeto, seja pela ausência de um serviço de ATER público contínuo e de qualidade, como nos relatou Thiago em entrevista em 2018.

Acerca das contradições e dificuldades enfrentadas pelo CQTVR, vale destacar que se trata de um grupo em luta contra o sistema do capital. Dessa forma, há que se considerar as condições objetivas em que eles levam sua proposta de turismo, que ora corroboram, ora contrariam e não raramente desafiam a proposta do turismo convencional exploratório e capitalista.

Apesar das contradições e dificuldades, compreendemos que o propósito e a razão de ser do turismo desenvolvido pelos remanescentes de quilombos em torno do CQTVR escapam a uma lógica capitalista e puramente mercantil, assumindo características de luta e resistência pelo território como instrumento de diálogo, comunicação e apresentação de sua história e sua cultura à sociedade.

### Referências

AGUIAR, Hetienne Juliani Pontes de Aguiar; SOUZA Silvana do Rocio. **Circuito Quilombola (Eldorado-SP): possibilidades para o turismo cultural**. CENÁRIO, Brasília, v.5, n. 8, p. 98– 11. ago. 2017.

ANDRADE, Anna Maria; TATTO, Nilto. **Inventário cultural de quilombos do Vale do Ribeira**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013.

BRASIL, Ministério do Turismo. **Cadernos e Manuais de Segmentação**. Brasília: MTUR, 2006.

BRASIL, Ministério do Turismo. **Embratur 50 anos: uma trajetória do turismo no Brasil**. Brasília: Mtur, 2016.

CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro. et. al. **Quem faz o que pela Mata Atlântica** – 1999-2000: projeto avaliação dos esforços de conservação, recuperação e uso sustentável dos recursos naturais da Mata Atlântica. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

CRUZ, Rita de Cássia A. Turismo, produção do espaço e desenvolvimento desigual: para pensar a realidade brasileira *In*. BARTHOLLO, Roberto; SANSOLO, Davis Gruber; BURSZTY, Ivan. **Turismo de base comunitária**: diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOVAES, Henrique Tahan. **Reatando um fio interrompido** – a relação universidade movimentos sociais na América Latina. 2a edição - Marília: Lutas Anticapital, 2019.

OURIQUES, Helton R. **A produção do turismo**: fetichismo e dependência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

PASINATO, Raquel. **Planejamento Territorial Participativo**: Relato de experiências em comunidades quilombolas do Vale do Ribeira/SP. São Paulo: ISA, 2012.

ROMÃO, Devancyr A. et. al. As comunidades rurais do Vale do Ribeira e uma nova visão do negócio agrícola. *In*: ROMÃO Devancyr A. et. al. **Vale do Ribeira**: um ensaio para o desenvolvimento das comunidades rurais. Brasília: MDA/NEAD, p. 69-98, 2006.

SANTANA, Ivie Nunes de. **O planejamento turístico como instrumento de legitimação cultural em território quilombola**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, 2008.

SANTOS, Kátia M. Pacheco dos; TATTO, Nilto. **Agenda socioambiental de comunidades quilombolas do Vale do Ribeira**. Eldorado: Instituto Socioambiental, 2008.

SÃO PAULO, Sec. da Justiça da Defesa e da Cidadania. **Relatório Técnico-científico sobre os Remanescentes da Comunidade de Quilombo São Pedro**, no Vale do Ribeira/São Paulo. Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”. Gabinete da Coordenadora, Assessoria de Quilombos, 1998.

SIQUEIRA, Deis. **História social do turismo**. Rio de Janeiro: Garamond; Brasília-DF: Ed. Vieira, 2005.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina**. Questões da Nossa Época nº 70. São Paulo: Cortez, 2000.

TODESCO, Carolina. **Estado e Terceiro Setor na organização do espaço para o turismo no Vale do Ribeira**. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, 2007.



# A Prisão Vista por Foucault: Reflexões Necropolíticas

*Jonas Rangel de ALMEIDA<sup>39</sup>*

## Introdução

Michel Foucault (1926 -1984) tornou-se internacionalmente conhecido como intelectual engajado por suas intervenções políticas no debate público e suas contribuições teóricas muitas vezes foram capazes de renovar a imagem do pensamento contemporâneo. Um exemplo disso são conceitos como o de biopolítica e de biopoder que apropriados aos estilos de Esposito (2010) e Mbembe (2016) geraram as conceituações de tanatopolítica e necropolítica. Pensando nisso, doravante, pretendo revisitar o pensamento de Foucault e explorar o lugar que a prisão ocupa, tendo em vista que essas instituições são atravessadas pelos mecanismos assujeitadores produtores do sujeito delinquente e tornaram-se *lócus* por excelência de exercício da necropolítica.

Tendo em vista esse horizonte o propósito deste artigo é discutir as relações entre a prisão às lutas e resistências marginais mostrando como ocorre à entrada dos corpos e a inscrição da subjetividade nesse dispositivo estratégico de opressão política, um sistema de clausura da liberdade, de correção das condutas que a despeito de sua justificação para conter o crime acaba por sua vez contribuindo para a perpetuação de certos modos marginais de existência cujas vidas estão a mercê da necropolítica. Para realizar essa tarefa

---

<sup>39</sup> Doutor em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - PPGE/FFC/UNESP – Câmpus Marília. Professor de Ensino Fundamental e Médio na rede pública do Estado de São Paulo. Autor dos livros *Foucault e as teorias do reconhecimento* (2021) e *O governo, os intelectuais e a educação* (2023). E-mail: jradavisao@gmail.com.

o texto segue dois movimentos: primeiro procura demarcar as relações inéditas entre a vida e o poder na modernidade mediante o conceito de biopolítica e biopoder com objetivo de lançar luz nas leituras contemporâneas de Foucault; e, segundo, recupera algumas ideias de Foucault sobre a prisão, a delinquência e a atuação política no contexto de surgimento da sociedade disciplinar, especialmente a proliferação de dispositivos de visibilidade. Por fim, para concluir retomo essa problematização inicial para discutir em que medida a exploração foucaultiana do dispositivo prisional pode ou não nos ajudar a em relação compreensão de nós mesmos, especialmente, a romper e a transformar a imagem colonizada que nos foi imposta e tornou *adictos* durante o processo histórico.

### **Foucault e a Biopolítica**

Segundo Muhle (2009) o conceito de biopolítica apropriado de Foucault pelos autores contemporâneos é muito controverso. Aparentemente uma das razões que tornaria esse conceito pretensamente polêmico é que o próprio Foucault ofereceu-lhe tratamento limitado à época cedendo lugar às artes de governo nos anos posteriores. Parece-me necessário esclarecer é que na verdade não há um abandono da problemática da biopolítica em favor da governamentalidade, ao contrário, a análise da inserção da população às formas de governamentalidade, amplia ainda mais a noção mostrando como os dispositivos biopolíticos se inscreve nas estratégias de governo da população e da vida não somente como tecnologia de regulação, mas, como racionalidade econômica.

Existem explicitamente dois textos importantes que versam sobre a hipótese do biopoder: O primeiro a aula 17 de Março 1976, conferência intitulada: Do poder de soberania ao poder sobre a vida; o segundo, o último capítulo de A vontade de saber, chamado de Direito de morte e poder sobre a vida. Os dois textos possuem muitos pontos em comum, por isso, o mais sensato é expor alguns fragmentos de ambos.

Segundo Foucault (1999; 2005), parece que um dos fenômenos fundamentais do século XVII-XIX foi o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder, isto é, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico. Isso ocorre na medida em que temos uma passagem do poder marcado

pela soberania, para um poder que teria por função gerir a vida. É a entrada do corpo e da vida biológica nos cálculos e exercícios do poder.

Para Foucault (1999; 2005), o poder soberano era aquele que reservava para si o direito de vida e de morte, podendo assim, fazer morrer e deixar viver. Esse poder se manifestava, conforme escreve Foucault em *Vigiar e punir* (1997) nos suplícios e rituais punitivos que tinham a função de garantir a inviolabilidade do poder do soberano. Ainda, o direito de matar detém efetivamente em si próprio a essência desse direito de vida de morte do soberano. A situação parece mudar no final do século XVIII graças a uma nova forma de Direito que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer.

De acordo com Foucault (2005) um dos primeiros sinais de desaparecimento do poder soberano, foi nos séculos o aparecimento nos XVII e XVIII de técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual, as disciplinas. Já, durante a segunda metade do século XVIII, se vê aparecer algo de novo, uma nova tecnologia se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios à vida, processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Desse modo, desde no século XVIII e XVIII, temos o desenvolvimento de duas tecnologias de poder que são introduzidas com certa defasagem cronológica e que são sobrepostas. A primeira é disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de aperfeiçoar, tornar útil e, ao mesmo tempo, dócil na relação mando e obediência e no trabalho. E, de outro lado, temos a segunda tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas no que faz pulsar a vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos.

Este biopoder teria suas práticas e sua área de intervenção, de saber e de poder em torno, ao mesmo tempo, da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio. É disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder.

A biopolítica lida com a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, por isso, como problema biológico e como questão de poder e regulação social. Ela se dirige aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração a fim de minimizar os riscos à população e regulamentá-la. Nesse sentido, não se trata mesmo de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, submetê-los a mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade. Em resumo, leva-se em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie para de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação.

Conforme Foucault (2005, p. 289), tudo sucedeu como se o poder, que tinha como modalidade e como esquema organizador à soberania, ficasse inoperante para reger o corpo econômico e político de uma sociedade em via, a um só tempo, de explosão demográfica e de industrialização. O biopoder foi sem dúvida um elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, de um lado, controle dos corpos no aparelho de produção, e de outro, por um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Graças à explosão populacional, muitas coisas escapavam à velha mecânica do poder de soberania, tanto por baixo quanto por cima, no nível do detalhe e no nível da população. Foi para recuperar o detalhe que se deu uma primeira acomodação: acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual, com vigilância e treinamento, através da disciplina. A primeira acomodação foi mais fácil, mais cômoda de realizar. E por isso que ela se realizou mais cedo já no século XVII, início do século XVIII - em nível local, em formas intuitivas, empíricas, fracionadas, e no âmbito limitado de instituições como a escola, o hospital, o quartel, a oficina, etc. E, depois, tem-se em seguida, no final do século XVIII, uma segunda acomodação, sobre os fenômenos globais, sobre os fenômenos de população, com os processos biológicos ou bio-sociológicos das massas humanas. Acomodação muito mais difícil, pois ela implicava órgãos complexos de coordenação e de centralização. Um conjunto orgânico institucional: a organo-disciplina da instituição de uma parte, e, de outro outra, um conjunto biológico e estatal: a bio-regulamentação pelo Estado.

Não se deve pensar que essas tecnologias políticas funcionam separadas, ao contrário, elas se articulam e raramente se exercem sozinhas. O

exemplo dessa dupla articulação seria, como aponta Foucault (2005, p. 299), a cidade operária. Ali, se vê muito bem como ela articulam, de certo modo perpendicularmente, mecanismos disciplinares de controle sobre os corpos, por sua quadrícula, pelo recorte mesmo da cidade, pela localização das famílias (cada uma numa casa) e dos indivíduos (cada um num cômodo). Há recortes, por indivíduos em visibilidade, normalização dos comportamentos, espécie de controle policial espontâneo que se exerce assim pela própria disposição espacial da cidade, tornando uma série de mecanismos disciplinares visíveis na cidade operária.

N'A vontade de saber (1999), Foucault faz uma análise do dispositivo da sexualidade, mostrando como esta é inserida na articulação entre anátomo-política do corpo e biopolítica da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação. Isso pode ser observado na extrema valorização médica da sexualidade no século XIX. De acordo com Foucault, uma teoria da degenerescência, fundamentada no princípio da transmissibilidade da tara chamada "hereditária", foi o núcleo do saber médico sobre a loucura e a anormalidade na segunda metade do século XIX. Muito cedo adotada pela medicina legal, ela teve efeitos consideráveis sobre as doutrinas e as práticas eugênicas e não deixou de influenciar toda uma literatura, toda uma criminologia e toda uma antropologia. No domínio da sexualidade, na medida em que esta põe em foco as doenças individuais, estas adentram a disciplina, e, por outro lado, no núcleo da degenerescência, se representa exatamente esse ponto de articulação, ao do disciplinar e do regulamentador, do corpo e da população. Diz o autor que:

de fato sua articulação não será feita no nível de um discurso especulativo, mas na forma de agenciamentos concretos que constituirão a grande tecnologia do poder no século XIX: o dispositivo da sexualidade será um deles, e dos mais importantes. (Foucault, 1999, p. 132).

Para Foucault (2005, p.302) a norma é um elemento articulador entre ambos, porém, para que a população emergisse foi necessária além do desenvolvimento demográfico, que esta pudesse ser tomada como objeto de saber é preciso à emergência da população como uma categoria política. A norma seria, neste caso, circularia entre o disciplinar e o regulamentador, permitindo

controlar a ordem disciplinar do corpo e, ao mesmo tempo, os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. Esta é a sociedade em que vivemos.

Segundo Foucault (2005), é no limite do exercício do biopoder que podemos localizar seus paradoxos. Um desses paradoxos é o poder atômico, uma vez que o que está em jogo é a extinção da espécie humana ou parte dela. Outro paradoxo é que a inserção do racismo no mecanismo de Estado que se dá com a emergência do biopoder. De acordo com o autor:

A especificidade do racismo moderno, o que faz sua especificidade, não está ligado a mentalidades, a ideologias, a mentiras do poder. Está ligado à técnica do poder, à tecnologia do poder. Está ligado a isto que nos coloca, longe da guerra das raças e dessa inteligibilidade da história, num mecanismo que permite ao biopoder exercer-se. Portanto, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. (Foucault, 2005, p. 309).

Ora, operando um corte entre o que deve viver e o que deve morrer, ora, separando, classificando e hierarquizando os grupos humanos em raças criando, cesuras no domínio do biológico aberto pelo biopoder. Afinal de contas, o nazismo é, de fato, o desenvolvimento até o paroxismo dos mecanismos de poder novos que haviam sido introduzidos desde o século XVIII. Não só o nazismo, mas o fascismo e em certa medida o stalinismo são problemas políticos essenciais para analisar a dinâmica das relações de poder na sociedade contemporânea. Certos de que a excrescência cristaliza as relações de poder em verdadeiros estados de dominação. Segundo Foucault:

jamais as guerras foram tão sangrentas como a partir do século XIX e nunca, guardadas as proporções, os regimes haviam, até então, praticado tais

holocaustos em suas próprias populações [...] As guerras já não se travam em nome de um soberano a ser defendido; travam-se em nome de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome das necessidades de viver. Os massacres se tornaram vitais (Foucault, 1999, p. 129).

O que poderíamos chamar de limiar de modernidade biológica, de uma sociedade que se situa no momento em que a espécie entra como algo em jogo nas próprias estratégias políticas. Para Foucault, o homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; já, o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão.

N' *A vontade de saber* (1999) Foucault aborda a vida como um acontecimento, contudo, esta não é a primeira vez. Ainda em *As palavras e as coisas* (2000), Foucault faz uma análise do modo como ocorre, no plano discursivo, a ruptura nos regimes saber, graças ao aparecimento da dupla problemática da vida e do Homem, que veio atravessar e redistribuir a *episteme* clássica. Na década de 1970 abundam nos cursos de Foucault a problemática da emergência das ciências da vida, da sociedade disciplinar e de uma sociedade de normalização. As emergências das ciências da vida são muito importantes quando consideramos sob ponto de vista do papel dos intelectuais, visto que, como agentes no processo de produção de regimes de verdade, os intelectuais se relacionam às batalhas em torno da individualização – aquelas que ligam o indivíduo a uma identidade – seja no papel do médico, do pedagogo, do psiquiatra, do sociólogo, etc.

É preciso ressaltar que a categoria dos intelectuais é ampla para Foucault, basta lembrar o ponto mais agudo de sua emergência, a urgência que ganhou o debate dos físicos em torno da teoria da relatividade no período entre guerras, nesse âmbito, pode ver a dimensão que passa ocupar a relação entre poder e vida no mundo moderno. Pode-se dizer também que, para Foucault, a categoria dos intelectuais é muito difusa, de modo através penetrar nas malhas da sociedade, nas relações sociais, de poder. Portanto, o acontecimento que determina configura essas relações é ordem tanto microfísica, no plano das disciplinas e anátomo-política do corpo, quanto, macrofísica, o aparecimento da vida nos cálculos do poder, uma biopolítica que toma como corpo tratável a população, cuja estratégia inscreve o corpo como campo de batalha. Nesse

ponto, a relação entre poder e vida articula-se profundamente com o problema da política na sociedade moderna, isto é, já que as formas de poder não visam apenas, dirigir, controlar, mas governar as almas, transformar em sujeitos. Detentores de um saber que pode proliferar a vida sob suas mais diversas e adversas condições, saberes em torno de vida ou morte. Para Foucault:

[a] razão por que a questão do homem foi colocada – em sua especificidade de ser vivo e em relação aos outros seres vivos – deve ser buscada no novo modo de relação entre história e vida: nesta dupla posição da vida, que situa fora da história como suas imediações biológicas e, ao mesmo tempo, dentro da historicidade humana, infiltrada por suas técnicas de saber e poder (Foucault, 1999, p. 135).

Segundo Muhle (2009), nesse contexto, a noção de vida se vê entranhada pela reflexão sobre o desenvolvimento das ‘ciências da vida’ e da possibilidade crescente de manipulação dos fenômenos da vida pelas biotecnologias. Problemas como o aborto, a utilização *in vitro* de material genético humano, etc, se envolvem à temática. A regulação crescente dos mecanismos biopolíticos acompanha uma reflexão moral, assim como o estabelecimento de um sistema de valores que dizem respeito à vida reflete as discussões sobre o direito (biológico) a vida e ao imperativo onipresente de viver (de mais tempo e com mais saúde) dá lugar a uma confusão entre biopolítica e bioética. Conforme Ugarte-Pérez (2006) a bioética tem por princípios a beneficência, a autonomia e a justiça. Ela não se ocupa dos indivíduos conscientes, mas se move, entre a vida e morte, tendo por objeto de atenção embriões, fetos, pessoas que se encontram no leito de morte (eutanásia), doentes terminais, em suma, ela reivindica aqueles que não podem decidir o próprio futuro. Apóia a manutenção da vida sob condições dignas. Nesse sentido Ugarte-Pérez (2006), se questiona se não seria mais legítimo adotar o termo “biomoral” para referir-se a essa disciplina.

Em suma, devemos considerar que o biopoder é o uso que a política faz da biologia para criar e transformar as forças vitais e orgânicas, a fim de alcançar uma série de objetivos econômicos, médicos, pedagógicos, demográficos, militares, etc. A biopolítica para Foucault não é exterior à vida, pois seu registro se inscreve dentro dos processos vitais. Suas técnicas se adaptam a lógica interna

da vida, criando um modo próprio de funcionamento. Desse modo, o biopoder é indissociável das tecnologias relacionadas à vida, e mais, podemos dizer que não pode haver biopoder sem a emergência da modernidade biológica.

Para Ugarte-Pérez (2006), porém, como esse poder é uma potência modificadora das condições da vida humana, está se vê cada vez mais dependente do desenvolvimento das tecnologias. Na sociedade contemporânea uma das tecnologias que mais tem crescido é a informática, que permite fazer milhões de cálculos e codificar dados em apenas segundos. Assiste-se ao desenvolvimento da sociedade de informação. Assim a era do biopoder estabelece uma cesura mais fundamental no tocante à vida e suas relações com as potências a-orgânicas como as que são postas em jogo pela sociedade do controle.

Graças a Foucault adentramos o coração do nosso tempo onde sob o imperativo de proteger a vida, assistiu-se às guerras mais brutais da história. É a era da divisão do átomo, da sequenciação do DNA, do genoma, mas, também séculos de multiplicação dos massacres, das guerras coloniais, do racismo e das catástrofes ecológicas. E nesse sentido, intérpretes contemporâneos do pensamento de Foucault, como Roberto Esposito (2010) e Achille Mbembe (2016) desenvolveram suas investigações com a finalidade de nos mostrar como a política de vida da modernidade tem-se revelado seu extremo oposto, seja como tanatopolítica, quer dizer, quando o poder organiza os meios para aniquilar grupos humanos, ou, como necropolítica, quando a divisão entre humanos sofre um escalonamento em razão daqueles que são considerados dignos de viver e aqueles que podem ser abandonados a vulnerabilidade social e a morte. Humanos e infra-humanos. Nesses casos, temos Esposito (2010) analisando como a tendência moderna de imunização consiste em uma proteção negativa da vida; e, Mbembe (2016), mostrando como as estratégias de poder na colônia consolidaram uma verdadeira necropolítica que expõe as populações racializadas à morte cotidiana e paulatinamente. Isso nos leva a repensar as estratégias de reativação do poder soberano de vida e morte sobre as populações. Vejamos um pouco mais sobre paroxismo no caso do dispositivo prisional.

### **A Prisão Vista por um Filósofo Francês**

Para Foucault (2006b) a prisão deve ser pensada como uma articulação saber/poder cujo objetivo é a produção do *sujeito delinqüente*, ou, criminoso

mediante a uma *objetivação do olhar*, ao *adestramento do corpo* e ao *controle do tempo*. Diga-se de passagem, que a entrada neste espaço de saber/poder é essencial para compreendermos a função política que os intelectuais ocupam na sociedade aos olhos do próprio filósofo francês.

No pensamento de Foucault ao se constituírem em jogos de forças, as relações de poder podem ser estudadas por diversos ângulos, por exemplo, analisar o grande jogo entre o Estado e seus cidadãos, ou mesmo, as relações entre Estados. Todavia, o filósofo francês se interessa por jogos de alcance mais limitado, temas que não possuem estatuto reconhecido na filosofia como grandes problemas: jogos de poder em torno da loucura, da doença, do corpo doente, ou os jogos de poder em torno da delinquência, da penalização e da prisão. Ao tratar sobre esse assunto Vilela (2010, p.214) diz que estas “[...] são questões que tocam profundamente a vida cotidiana. Elas evidenciam problemas – a loucura, o crime, o sexo – que, sendo experiências limite, sublinham a íntima entre as *experiências-limite* e a *historia da verdade*”.

A noção de experiências-limite diz respeito aquela experiência que, em vez de ser considerada central e valorizada positivamente na sociedade, é uma experiência fronteira que coloca em xeque o que se considera aceitável. Um exemplo disso é ser preso, passar pelas malhas do sistema penitenciário.

Nesse horizonte, se pretende neste texto partir de uma série de pistas deixadas nas entrevistas publicadas pela edição *Ditos e Escritos IV* e no livro *Vigiar e punir* (1997). O objetivo é reconstruir qual o lugar que a prisão ocupa no pensamento do filósofo e mostrar como os jogos de poder em torno da prisão se inserem à margem das chamadas lutas históricas, exigindo dos intelectuais uma outra postura em relação às configurações sociais da realidade. Uma vez que é interrogando sobre o que acontece com aqueles que não tomam parte na distribuição dos papéis sociais, com aqueles que não obedecem às normas e exigências impostas às existências singulares que podemos compreender como funcionam os mecanismos que cindem o normal e o patológico, o lícito e o ilícito. Desde então, a prisão vista na condição de um acontecimento singular, nos termos de relações saber/poder, se apresenta como um possível vetor de onde podem irromper resistências. Sobretudo, pode evidenciar como a prisão opera com a lógica necropolítica moldando a percepção pública dos sujeitos delinquentes.

Em 1971, Michel Foucault é convidado por Daniel Defert para criar uma comissão de inquérito, cujo propósito era auxiliar nos processos criminais relacionados aos militantes presos do movimento chamado *Esquerda Proletária*, grupo de inspiração maoísta, que num regime de greve de fome reivindicavam para si direitos de presos políticos. Foucault aceita esse trabalho, mas, ao invés de uma comissão de inquérito, ele transforma a ideia em um grupo de informação. Assim nasce o *Grupo de Informação sobre as Prisões* – G. I. P. Basicamente, esse Grupo insistia ao mesmo tempo em ser uma experiência coletiva de pensamento e uma tomada da palavra pelos detentos. Tratava-se de mobilizar em rede um conjunto de intelectuais específicos – magistrados, médicos, assistentes sociais, jornalistas, psicólogos, etc- para que as informações sobre a prisão pudessem circular na sociedade, não pela palavra dos especialistas, mas, por intermédio dos depoimentos dos próprios detentos. Afinal, argumentava o grupo: ninguém pode ter certeza que nunca irá passar pela prisão em algum momento da vida, principalmente numa época em que a repressão policial se intensifica sobre os jovens, sobre os marginalizados e estrangeiros. Em *A prisão em toda parte* (Foucault, 2006a), diz:

[h]á três meses o Grupo de informação sobre as Prisões conduz sua inquirição. Ele interroga os detentos, os ex-detentos, suas famílias, todos os usuários da prisão. Afinal, somos todos suscetíveis de ir para prisão; com que direito nos impedem de saber o que ela é realmente? Ela é um dos instrumentos do poder, e um dos mais desmedidos. Com que direito o poder faz segredo sobre ela? (Foucault, 2006a, p. 26).

É num jogo aparentemente neutro que as instituições como tribunais, prisões, hospitais psiquiátricos, universidades, órgãos de imprensa/informação e as escolas que se exercem sob diferentes máscaras uma opressão que em sua raiz é política. Em *Prefácio a Enquête dans vingt prisons* (2006c), o Foucault indica que o contexto político de maio de 1968 contribuiu significativamente ao desenrolar dessas lutas marginais, já que nesse momento de convulsão social o aparelho judiciário foi ‘superutilizado’ para reprimir os operários, estudantes, imigrantes, etc. Contudo, essa opressão, que a classe trabalhadora tem historicamente suportado com resistência tornou-se intolerável até mesmo às novas camadas sociais, entre eles, intelectuais, técnicos, juristas, médicos, jornalistas

etc. Desta forma, as *inquirições-intolerância*, como era chamada, não era destinada a abrandar, ou, melhorar as condições sob a opressão, mas, servia como um ato político onde a opressão se exerce sob nomes como, justiça, técnica, saber e objetividade. Por isso, elas possuem alvos precisos, instituições localizadas, administradores, responsáveis e dirigentes. A inquirição deve servir para agrupar diversas camadas mantidas separadas pelas classes dirigentes através do jogo das hierarquias sociais e dos interesses econômicos divergentes. Em resumo, as inquirições articuladas pelo G.I.P não eram elaboradas do exterior por um grupo de técnicos, mas, pelos próprios inquiridos, cabia a cada um tomar a palavra, fazer cair a compartimentagem, formular o que é intolerável, encarregar-se da luta que impedirá a opressão de se exercer. Afinal, como uma estrutura censurada como a prisão pode perdurar por tanto tempo?

Em *A prisão vista por um filósofo francês* (2006b), sob o contexto da publicação de *Vigiar e punir* (1997), Foucault mostra que o aparecimento da organização prisional como pena universal e semelhante para todos faz parte da história recente do ocidente. Nos tempos do Antigo Regime, no seio de uma sociedade feudal, o valor de mercado do indivíduo como mão-de-obra era mínimo, a própria vida, por causa das violentas epidemias, da grande mortalidade infantil, escassez, etc, não tinha o mesmo valor que passará a ter nos séculos seguintes. Até o século XVIII, com o absolutismo monárquico, o suplício não desempenhava o papel de reparação moral, antes sua função era de reconstruir a soberania do monarca que era manchada cada vez que um de seus súditos perturbava a ordem de seu poder.

Na esteira de uma sociedade em plena transformação é na figura de Charles Beccaria e dos reformadores que a questão da penalidade ganhou outra dimensão através da proposta de uma nova economia penal sugerida pela proporcionalidade entre o delito e as penas, ou seja, para um trabalho um salário proporcional, para delitos uma pena proporcional. Contudo os reformadores não introduziram a nova tecnologia política que necessitava a sociedade nascente. Com a nova estrutura econômica da sociedade, a burguesia precisa organizar sua chegada ao poder com a ajuda de uma nova tecnologia penal muito mais eficaz do que o suplício, ou, a proporcionalidade das penas, que a propósito permaneceu nas variações das detenções contradita pela privação da liberdade como castigo único.

Segundo Foucault (1997), um momento qualitativamente importante na filosofia do castigo é a guilhotina, uma vez que, graças a esse aparelho efetuava uma transformação do suplício em execução capital indolor, um verdadeiro grau zero do sofrimento. Cabe ressaltar também que tais medidas punitivas não desempenham um papel meramente negativo de repressão, mas positivo, na medida em que é utilizado para legitimar o poder que edita as regras. Com os príncipes, o suplício legitimava o poder absoluto, sua atrocidade se desdobrava sobre os corpos, porque o corpo era a única riqueza acessível. Com a emergência da casa de correção, do hospital, da prisão, dos trabalhos forçados nasce também uma nova economia política da penalidade.

Para Foucault (2006b, p.155) mesmo sob o rigor da monarquia o controle da sociedade era muito fraco, nas malhas frouxas da administração passavam mil e um ilegalismos populares. O contrabando, a pastagem abusiva, a colheita da lenha nas terras do rei, embora ameaçados de penas terríveis, na realidade, raramente ocasionam perseguições. Entretanto, no fim do século XVIII a burguesia com as novas exigências de uma sociedade industrial, com uma maior subdivisão da propriedade, não pode mais tolerar os ilegalismos populares, por isso, essa buscou novos métodos de coação do indivíduo, de controle, de enquadramento e de vigilância. Para o filósofo francês a estrutura arquitetural dessa exigência tecnológica é fornecida por Bentham, em 1791, com seu panóptico, que permitia um esquema complexo de vigilância no qual se controlava qualquer coisa e todo movimento sem ser visto. Nesse âmbito, o poder desaparece, ele não mais se representa, mas existe diluído na infinita multiplicidade de seu único olhar. Em tempos modernos, a prisão, bem como um grande número de instituições que recentemente se disseminou no campo social segue esse mesmo princípio de vigilância. Conforme este autor, a fiscalização, os asilos psiquiátricos, os fichários, os circuitos de televisão e tantas outras tecnologias que nos envolvem são a concreta aplicação do panóptico.

Poderia se argumentar nesse caso que a prisão desde o seu começo foi criticada como uma usina de delinqüentes. Como explicar então sua persistência de mais de duzentos? Segundo Foucault, (2006b, p. 156) a prisão cria e mantém uma sociedade de delinqüentes, o que inclui o meio, com suas regras, sua solidariedade e sua marca moral de infâmia. Portanto, longe de ser um estrondoso fracasso, a prisão é muito importante para o funcionamento

da estrutura de poder da classe dominante. Foucault (2006b) menciona que sua primeira função é de desqualificar todos os atos ilegais que se reagruparam sob uma comum infâmia moral, o ilegalismo popular antes tolerado é enquadrado agora sob o signo da delinquência. O delinqüente fruto da estrutura penal é antes de tudo um criminoso como qualquer que infringe a lei, seu castigo é a privação da liberdade.

Contudo, isso não impede a criação de uma zona intermediária da qual se serve a classe dominante para cometer seus ilegalismos, como ocorre no caso da exploração do sexo, onde, instauram-se interdições, escândalos e repressões em torno da vida sexual, permitindo transformar a necessidade sexual em mercadoria. Portanto, a ligação com o poder existe na medida em que há cumplicidade entre os delinqüentes e as estruturas policiais no controle da sociedade. Deste modo, cria-se um sistema que se efetua em plena cumplicidade por trocas e chantagens. Além disso, os delinqüentes têm outra função nessa nova economia da criminalidade, a classe no poder se serve da ameaça da criminalidade como um álibi contínuo para endurecer o controle da sociedade. Como deixa explícito na entrevista *Gerir os ilegalismos*:

as vítimas da pequena delinquência cotidiana ainda são os mais pobres. E o resultado desta operação é mesmo, afinal de contas, um gigantesco lucro econômico e político. Um lucro econômico: as fabulosas somas que a prostituição, o tráfico de drogas, etc, proporcionam. Um lucro político: quanto mais delinqüentes há, mais a população aceita os controles policiais; sem contar o benefício de uma mão de obra assegurada para tarefas políticas inferiores: colocadores de cartazes, agentes eleitorais, furadores de greve (Foucault, 2006f, p. 49).

O medo que a criminalidade suscita o faz funcionar como uma espécie de “nacionalismo interno”, pois, o medo do inimigo o faz “amar” o exército, o medo dos delinqüentes o faz “amar” o poder policial. No fundo o suplício não desapareceu dos mecanismos da justiça criminal sendo incluído na penalidade incorporal. Mais do que nunca, essa nova penalidade pune, corrige e cuida, sendo legitimada nos parâmetros da ciência moderna, estendendo seu poder de controle, de imposição da norma. Conseqüentemente, o delinqüente não é fora da lei, mas ele se situa no centro dos mecanismos de poder, passando insensivelmente da “[...] disciplina à lei, do desvio ao delito, em

uma continuidade de instituições que se remetem umas às outras: do orfanato ao reformatório, à penitenciária, da cidade operária ao hospital, à prisão” (FOUCAULT, 2006b, p. 158). Impressionante como aqueles que estão no centro do mecanismos de poder muitas vezes correspondem aqueles que estão à margem da noção de humanidade.

Na senda de Foucault, Vilela (2010), entende que a emergência de uma sociedade do tipo capitalista, de uma produção mais intensa e eficaz possível, exigiu que o olho do poder se disseminasse por todo corpo social, fazendo com que cada indivíduo se sentisse efetivamente observado por ele. Daí que se criasse uma verdadeira microfísica do poder. É a proliferação das tecnologias disciplinares, cuja origem é extrajurídica. Como escreve Deleuze (1988), a prisão como visibilidade do crime não deriva do direito penal como forma de expressão, ao invés disso, ela provém horizonte diferente, disciplinário e não jurídico. Para Vilela (2010, p.210), essa visibilidade está presente desde as primeiras obras de Foucault e se manifesta em *Vigiar e punir* (1997), no qual as disciplinas implicam na visibilidade – do crime, da doença, da loucura – desempenhando o papel de uma imagem da pena de privação da liberdade, de alienação, de doença. No fundo vemos o que se ensaia uma crítica política da visibilidade.

Na entrevista “O olho do poder” (2004), realizada após a publicação de *Vigiar e punir*, Foucault revela que foi estudando as origens da medicina clínica que pensou seus estudos sobre a arquitetura hospitalar na segunda metade do século XVIII, a época do movimento de reforma das instituições médicas. No Nascimento da clínica, o autor procurava entender como o olhar médico havia se institucionalizado, como esse olhar se inscreveu efetivamente no espaço social e como a nova forma hospitalar era, ao mesmo tempo, o efeito e o suporte de um novo tipo de olhar sobre a doença. Foi examinando os diferentes projetos arquitetônicos elaborados depois do segundo incêndio do Hôtel-Dieu, em 1772, que Foucault percebeu até que ponto o problema da visibilidade total dos corpos, dos indivíduos e das coisas para um olhar centralizado havia sido um dos princípios diretores mais constantes. Nesta época os médicos eram de certa forma considerados os especialistas do espaço. Diz Foucault:

[n]o caso dos hospitais, este problema apresentava uma dificuldade suplementar: era preciso evitar os contatos, os contágios, as proximidades e os

amontoamento, garantindo a ventilação e a circulação do ar: ao mesmo tempo dividir o espaço e deixá-lo aberto, assegurar uma vigilância que fosse ao mesmo tempo global e individualizante, separando cuidadosamente os indivíduos que deviam ser vigiados. (Foucault, 2004, p.209).

Foucault (2004) admite que durante muito tempo se acreditou que essa gestão calculada dos espaços eram problemas específicos da medicina do século XVIII e de suas crenças. Contudo, a partir de seus estudos sobre as *sociedades punitivas* chegando a *Vigiar e punir* até o livro *A vontade de saber*, Foucault passa a elaborar elementos que nos permitem entender a propagação dos dispositivos de visibilidade.

Para compreender o que são esses dispositivos, Foucault (2004, p.216) nos deixa algumas pistas - algumas em forma de metáforas - de que um grande medo assombrou a segunda metade do século XVIII, “[...] o espaço escuro, o anteparo de escuridão que impede a total visibilidade das coisas, das pessoas, das verdades”. Com o desbloqueio da população, era preciso dissolver os fragmentos de noite que se opõem à luz, fazer com que não houvesse mais espaços escuros na sociedade, era preciso demolir as câmaras escuras onde se fomentava o arbitrário político, os caprichos da monarquia, as superstições religiosas, os complôs dos tiranos e dos padres, as ilusões da ignorância, as epidemias. Era necessário fazer com que as pessoas se sentissem mergulhadas num campo de visibilidade, sob o olhar dos outros. Para Foucault, esse reino da opinião, invocado com tanta frequência nesta época, é um tipo de funcionamento em que o poder se exerce pelo simples fato de que as coisas serão sabidas e de que as pessoas serão vistas por um tipo de olhar imediato, coletivo e anônimo. Um poder cuja instância principal fosse não tolerar regiões de escuridão.

Nesse registro, para Foucault (2004, p. 210), o projeto de Bentham despertou interesse, pois fornecia a fórmula aplicável a muitos domínios diferentes de um poder exercendo-se por transparências de uma dominação pela iluminação. O *panóptico* servia para criar um espaço de legibilidade detalhada. Entretanto, antes de qualquer coisa, é preciso frisar que o *panóptico* foi uma espécie de utopia, de uma forma pura elaborada no século XVIII para fornecer ao exercício do poder um alcance imediato e total, o que passa ao largo da realidade. Segundo Foucault (2006b) havia uma funcionalidade no

sonho de Bentham, mas nunca houve funcionalidade real deste na prisão. A realidade da prisão sempre foi tomada em diferentes estratégias e táticas que levavam em consideração o caráter espesso, pesado, cego e obscuro da prisão.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (1997, p. 186-214) dedica um capítulo para descrever o dispositivo *panóptico*. Ele funciona *grosso modo* assim: a princípio, na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permitindo que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia.

Para Foucault (2004, p. 2011) a própria palavra *panóptico* é fundamental. Ela designa um princípio de conjunto, Bentham não imaginou simplesmente uma figura arquitetural destinada a resolver um problema específico, como o da prisão, o da escola ou o dos hospitais. Esse anuncia uma verdadeira invenção, sendo assim, na verdade aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam: ele descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. Segundo Foucault (2004), Bentham pensou e disse que seu sistema ótico era a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder. Na verdade, ela foi amplamente utilizada depois do final do século XVIII. Mas os procedimentos de poder colocados em prática nas sociedades modernas são bem mais numerosos, diversos e ricos. Seria falso dizer que o princípio da visibilidade comanda toda a tecnologia do poder desde o século XIX, a visibilidade constitui apenas um dos elementos. Como sublinha Larrosa (1995, p. 61), “[...] a visibilidade é, para Foucault, qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção”.

Portanto, eis um fenômeno capital para a compreensão da biopolítica, ou melhor, da necropolítica, a visibilidade. Ver e ser visto constitui parte fundamental do processo de proliferação das tecnologias de poder do poder

disciplinar e da produção de subjetividades. E aqui devemos esclarecer uma coisa, ver e ser visto, no contexto racial, envolve o que Gilroy uma relação específica com o corpo e em um modo de observação do corpo, no qual as tecnologias de poder e regimes de visibilidade moldam a estética, posto que “não existe uma percepção em estado natural, sem treino, residindo no corpo. O sensorium humano precisou ser educado para a observação das diferenças raciais.” (GILROY, 2007, p. 64). Para Gilroy (2007) é inegável as relações entre as teorias e histórias do espectador e da observação, dos aparatos visuais e da ótica com o regime de visibilidade raciológico. Como diz esse autor:

A história da escrita científica sobre as ‘raças’ se faz através de uma sequência longa e sinuosa de discursos sobre morfologia física. Ossos, crânios, cabelo, lábios, narizes, olhos, pés, genitália e outras marcas somáticas de ‘raça’ têm um lugar especial nos regimes discursivos que produzem a verdade de ‘raça’, tendo-a descoberto, repetidas vezes, alojada no corpo e nele inscrita. [...] (Gilroy, 2007, p 56).

### **Considerações Finais**

Considerando o que foi discutido neste artigo, penso ser necessário fazer alguns apontamentos com fins de retomar algumas questões. Na primeira parte o enfoque recaiu sobre as relações entre a vida e o poder, especialmente a transição do poder de soberania para as modernas sociedades biopolíticas, destacando sua importância no controle dos corpos e na regulação dos fenômenos populacionais. Para Foucault a primeira acomodação do biopoder ocorreu no século XVII, centrada no controle individual através da disciplina, enquanto a segunda acomodação, no final do século XVIII, abordou os fenômenos globais e populacionais, exigindo uma coordenação mais complexa. Além do mais, Foucault ressalta os paradoxos do biopoder, como a ameaça nuclear e a inserção do racismo no mecanismo de Estado. De uma parte Ugarte-Pérez (2006) destacou a dependência crescente do biopoder em relação ao desenvolvimento tecnológico, especialmente na era da informática. E de outra, intérpretes contemporâneos como Esposito (2010) e Mbembe (2016) alertam-nos como a política de vida moderna acaba por se transformar em seu oposto como tanatopolítica e necropolítica, evidenciando as

estratégias de poder que expõem certas populações à morte cotidiana e à vulnerabilidade social. Essas reflexões nos levam a repensar as estratégias de poder, especialmente no contexto dos dispositivos prisionais.

A análise foucaultiana da prisão revela sua função como uma dispositivo de produção sujeito criminoso, mantendo uma sociedade onde a delinquência é fabricada e perpetuada. A classe dominante se beneficia desse sistema, que desqualifica atos ilegais e transforma o ilegalismo popular em delinquência. Essa estrutura penal cria uma zona intermediária para os ilegalismos da classe dominante, como na exploração sexual, utilizando o medo da criminalidade para consolidar seu controle sobre a sociedade. Além disso, a penalidade moderna, legitimada pela ciência, incorpora o princípio panóptico, o que permite a prisão não somente estender sua vigilância punindo e controlando os indivíduos como também gerando um regime de visibilidade e percepção do criminoso. Por sua vez, Gilroy aproximando-se dos regimes ópticos de Foucault destaca a importância da visibilidade na tecnologia do poder, especialmente no contexto racial, onde as relações de poder moldam a percepção e observação do corpo. Essa dinâmica contribui para a compreensão da necropolítica, evidenciando como as relações raciais são influenciadas pelos regimes de visibilidade e pelas tecnologias de poder. Com isso, pode-se argumentar para uma cumplicidade indissociável entre a prisão e o necropoder à medida que implicam a distribuição diferencial da precariedade humana. Finalmente, talvez o exame preliminar possa nos conduzir a uma outra compreensão do fenômeno que antes de ser uma instituição sumariamente necessária para defender o corpo social, funciona precisamente como uma maquinaria de produção de sujeitos criminosos.

### Referências

DELEUZE, G. **Foucault**. 1ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ESPOSITO, R. **Bios: biopolítica e filosofia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: A vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. “O olho do poder”. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. São Paulo: Editora Graal, p. 209-228, 2004.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. “A prisão em toda parte”. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.26, 2006a.

FOUCAULT, M. “A prisão vista por um filósofo francês”. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 152-158, 2006b.

FOUCAULT, M. “Prefácio a Enquête dans vingt prisons”. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.28-31, 2006c.

FOUCAULT, M. “Gerir os ilegalismos”. In: POL-DROIT, R. *Michel Foucault, entrevistas*. São Paulo: Graal, p.42-52, 2006d.

GILROY, P. **Entre campos**: nações, cultura e fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007.

LARROSA, J. “Tecnologias do Eu e Educação”. In: SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p. 35-86, 1995.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Artes e Ensaios, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MUHLE, M. Sobre la vitalidad del poder: Una genealogía de la biopolítica a partir de Foucault y Canguilhem. **Rev. cienc. polít.** (Santiago), Santiago, v. 29, n. 1, 2009.

UGARTE-PÉREZ, J. Biopolítica: un análisis de la cuestion. **Claves de razón práctica**, nº 166. Madrid: Octubre, p. 76-82, 2006.

VILELA, M. E. **Silêncios tangíveis**: corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono. Edições Afrontamento, 2010.

# O Movimento Universal, Particular e o Singular: sua Materialização no Campo da Matemática

*Oswaldo Augusto Chissonde MAME*<sup>40</sup>

*José Carlos MIGUEL*<sup>41</sup>

## Introdução

O presente estudo analisa o movimento universal, particular e singular, bem como a sua materialização, no campo da matemática. Num primeiro momento, a abordagem se dá em torno das correntes filosóficas que marcaram a discussão sobre as referidas categorias. Em um segundo momento, faremos uma discussão sobre a relação existente entre o universal, particular e singular e sua materialização no campo da matemática. Assim, dada a importância dos estudos no campo da filosofia sobre as categorias mencionadas, importa, mesmo que de forma sucinta, o esclarecimento sobre o entendimento que se tem acerca do conceito de movimento.

A discussão deste conceito, enquanto forma universal do modo de ser da matéria foi efetivada pelos pensadores, logo no começo do desenvolvimento da filosofia, como forma particular da consciência social (Cheptulin, 2004). De acordo com o autor, entre os primeiros filósofos gregos o movimento desempenhou o papel de princípio inicial, a partir do qual procurou-se explicar todos os fenômenos observados na realidade ambiente. Ainda

---

<sup>40</sup> Doutor em Educação, Professor Auxiliar do Instituto Superior Politécnico da Caála e da Universidade José Eduardo dos Santos – e-mail: osvalneusiomame@gmail.com.

<sup>41</sup> Doutor em Educação, Professor Livre Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências – e-mail: jocarmi@terra.com.br.

sobre o movimento, Cheptulin (2004) diz que:

Tomando como princípio primeiro uma ou outra substância concreta, eles mostraram que todas as formas do ser observadas no mundo aparecem em decorrência de certas transformações dessa substância (princípio primeiro) e que, organicamente ligadas, passando uma pela outra e pelo princípio inicial Cheptulin (2004, p. 158).

Assim sendo, se o princípio primeiro a ser tomado for o ápeiron, uma matéria indeterminada, a título de exemplo, Anaximandro, citado por Cheptulin, dizia que:

O infinito é o princípio primeiro do existente, porque é dele que tudo nasce e nele tudo se destrói. É dele que se desligaram os céus e os mundos em geral, cujo número é infinito e eles todos aparecem depois que um tempo bastante considerável tenha decorrido desde seu aparecimento; e todos eles executam um movimento circular desde tempos imemoriais (Cheptulin, 2004, p. 158).

No âmbito do materialismo dialético, em particular, de Engels, citado por Cheptulin (2004, p.162), “o movimento aplicado à matéria, é a modificação em geral”. Em tal afirmação, o autor inclui todas as mudanças e todos os processos que se produzem no universo, desde a mais simples do lugar até o pensamento. Não houve, não há e não pode haver matéria sem movimento, nem movimento sem matéria. Dito de outra forma, a matéria sem movimento é tão inconcebível quanto o movimento sem matéria. O movimento é, portanto, tão impossível de ser criado e destruído quanto à própria matéria (Cheptulin, 2004).

### **Correntes filosóficas em torno das categorias: universal, particular e singular**

As categorias universal, particular e singular, da dialética materialista, refletem a realidade objetiva do mundo como resultado de múltiplas determinações e caracterizam aspectos essenciais do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. O estudo destas categorias surge ao mesmo

tempo com a filosofia, e foi objeto de variados debates por diferentes correntes, entre elas as realistas e nominalistas (Cheptulin, 2004, p. 191).

Cheptulin (2004), ao descrever o pensamento da primeira corrente, afirma que os realistas defendiam que o universal, existe de forma autônoma, independentemente do singular. De acordo com o autor, entre os defensores da primeira corrente alguns consideravam que o universal, por sua própria natureza, existe sob forma de ideias, de essências, enquanto que outros declaravam-no matéria, existindo fora e independentemente da consciência. De um lado, os realistas declaravam o singular como fenômeno inexistente ou secundário, dependente do universal e por ele engendrado. De outro, consideravam como um fenômeno temporário, transitório, surgido sob influência direta do universal e desaparecendo em condições análogas. Por sua vez, o universal era constante, imutável, eterno (Cheptulin, 2004).

A segunda corrente, no caso a dos nominalistas, afirmava que não é o universal, mas sim o singular que possui existência real. Para eles, o universal é produto da atividade do pensamento dos homens e existe apenas em suas consciências sobre forma de nomes gerais, designando objetos singulares. Em relação ao singular, os representantes da corrente nominalista afirmam que “existe sob forma de objetos materiais isolados, sensações, nômades, átomos espirituais únicos em seu gênero” (Cheptulin, 2004, p. 193).

A discussão entre as correntes realistas e nominalistas citadas por Cheptulin (2004) apresenta lacunas por omitir as características reais das categorias filosóficas universal e do singular, pois exclui a categoria particular que, na relação entre o universal e o singular, assume o papel de mediação. A superação da lacuna é creditada às teses marxianas e discutidas por vários seguidores de sua corrente. Importa destacar que a relação dos entes filosóficos em discussão – no caso a relação entre universal-particular-singular – é fundamental porque explicita os movimentos específicos que constituem a dinamicidade da realidade como um todo, os quais são representados em nosso pensamento por meio de categorias (Oliveira, 2015).

Isto quer dizer que, ao fazer-se juízos da realidade objetiva, mesmo ao analisar os fenômenos da natureza, seu movimento e desenvolvimento, não é possível de forma separada ou isolada. Trata-se de uma unidade, totalidade que em movimento avança do concreto real, ponto de partida, para

o concreto pensado como ponto de chegada, a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do múltiplo (Lukács, 1978).

De acordo com o mesmo autor, citado por Pasqualini e Martins (2015), a dialética entre singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos. Por essa razão, a lógica e a epistemologia que pretendem apreender a realidade em suas conexões essenciais e básicas devem orientar-se pela perspectiva de revelar a interpenetração dialética entre singularidade, particularidade e universalidade.

Rosental e Straks (1958), defensores da corrente marxista, ao se debruçarem sobre as referidas categorias, afirmam que o universal é todo ato que apresenta repetitividade e está intimamente relacionado com a lei, na medida em que expressa o vínculo estável, essencial, interno e reiterado entre os fenômenos. De igual modo, afirmam os autores que se denomina universal ao grupo de classe de objetos, caracterizados por possuir notas comuns a todos eles. “O universal se reflete no conhecimento sob a forma de conceitos gerais, de juízos universais e das leis da ciência” (Rosental; Straks, 1958, p. 257).

Neste âmbito, pode-se afirmar que todas as propriedades, ligações, fenômenos, que se repetem em seus acontecimentos (coisas, objetos e processos) constituem o universal. Como exemplo, os conflitos armados enquanto processos que se registram de tempo em tempo na humanidade. Todos provocam mortes, dissolução das famílias, destruição de cidades, de economias, do tecido humano e de forma recorrente são incitados pelas grandes potências em nome de uma falsa expansão democrática mundial. Na verdade, o interesse é de perpetuação de suas economias, de dominação e subordinação aos seus países. Outro exemplo é o homem; sendo ele um ser vivo, que vive em sociedade, cuja essência é determinada pelas relações de produção correspondentes. Ele é dotado de uma consciência, reflete o mundo ambiente por meio de um sistema de imagens e ideias, possui uma família (Cheptulin, 2004, p. 194).

Quanto ao singular, os defensores das teses marxianas (Cheptulin, 2004; Rosental; Straks, 1958) afirmam ser um fenômeno ou objetos determinados, um processo ou fato que se dá na natureza e na sociedade de forma não repetível. De igual modo, pode-se denominar singular ou individual o conceito de um fato ou acontecimento real único, isto é, pensamento que abarca fato singular. Em relação à sua vinculação, “o singular ou

individual está intimamente relacionado com a casualidade e fenômeno” (Rosental; Straks, 1958, p. 259).

Para Cheptulin (2004), constituem o singular as propriedades e ligações que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações materiais. De acordo com o autor, o singular para cada coisa é, por exemplo, o fato de que ela ocupa um lugar dado no espaço, que é constituída justamente de moléculas dadas e que, exposta a uma alta temperatura, ela emite fótons dados (Cheptulin, 2004, 194).

Podemos aqui retomar, exemplificando, os conflitos armados e suas resoluções como processos para explicitar fenômenos singulares. O continente africano é palco recorrente de luta pelo poder entre as elites políticas e tribais. Tal fato, no caso a ascendência pelo poder tem motivado o surgimento de conflitos armados, muitas vezes apoiados e patrocinados pelas potências ocidentais. Esta, por sua vez, via “Nações Unidas” voltam para os países em conflitos internos na condição de mediadores de paz. Angola (2012), um desses países, viveu uma guerra cruel sob patrocínio dos blocos ocidentais, durante longos 26 anos de conflitos. Recebeu, neste período, diversos mediadores e observadores de paz de várias nacionalidades, incluindo africanos a serviço das Nações Unidas, União África, entre outras. Porém, nenhuma delas foi capaz de estabelecer uma paz efetiva neste país africano, ocorrendo somente pequenos acordos de trégua com duração temporária. A paz efetiva que este país vive, passados mais de 18 anos, é resultado de um entendimento interno entre os militares envolvidos no teatro de guerra.

Portanto, não dependeu da classe política e nem tribal angolana, tampouco das potências ocidentais e organizações de manutenção de paz. Este fato angolano, por ser único e irrepetível no mundo e em particular na África é, sem dúvida, o ato singular, único. Com o exposto, concluímos que o singular é sempre um objeto concreto, ou seja, um fenômeno individual.

Segundo Rosental; Straks (1958), denomina-se particular a um grupo de objetos, fenômenos ou fatos que, sendo gerais, formam parte ao mesmo tempo de outro grupo mais geral, dentro deste grupo. O particular se apresenta como singular ou individual, isto é, como parte de um todo mais amplo. De igual modo, compreende um conjunto de objetos que numa relação se apresenta como universal e em outra como individual ou singular. O

particular é, portanto, uma forma universal da existência da matéria, questão que permite um relacionamento dos conceitos de corpo, coisa e de objetos (Cheptulin, 2004).

No mundo real, o particular assume-se como o elo entre o singular e o universal. No conhecimento o particular se expressa em forma de conceitos e juízos “particulares”, os passos do conhecimento em seu desenvolvimento do singular e do universal (Rosental; Straks, 1958)

Para Santana e Ferreira (2016), o particular é um fato intermediário que mediatiza a relação do singular e do universal e vice-versa, tanto na realidade, quanto no pensamento que capta o movimento, a estrutura. Em suma, o particular é o campo de mediações. A partir deste pressuposto pode-se considerar como exemplo, de particular no contexto do conflito armado angolano, dois cenários: o primeiro é fato de que apesar de serem os militares os artífices dos acordos de paz, o ato foi formalizado em sede da Assembleia Nacional de Angola, na presença das organizações internacionais e políticos que, ao longo dos vários anos, buscavam a todo custo o estabelecimento de uma paz definitiva em solo angolano. Um outro cenário no qual podemos enquadrar o particular é o fato de que no âmbito do conflito armado angolano existiu um militar de nível superior (general), que combateu em ambos os lados do conflito armado, o que lhe granjeou a possibilidade de ser o articulador para a assinatura dos acordos de paz.

### **Relações existentes entre o universal, o particular e o singular: de suas concepções à materialização no campo da matemática**

Tal como anunciamos, a presente seção aborda a relação existente entre o universal, o particular e o singular, bem como a sua materialização no campo da matemática. Para tanto, três questões são levantadas: o que é uma relação? Em que contexto do pensamento humano é discutida a relação entre o universal, particular e singular? E como se efetiva a relação universal, singular e particular no campo da matemática?

Para Cheptulin (2004, p. 176), a categoria relação foi seguida e desenvolvida por Kant para quem “a relação compreende ao mesmo tempo a ligação e a separação”. De acordo com o autor, a ligação é a relação entre os objetos da realidade. Dito de outra forma, ela é existente entre dois fenômenos,

cuja modificação de um pressupõe a transformação do outro. Para melhor elucidar a categoria relação, Cheptulin toma como exemplo o corpo e a massa. Para o autor, o movimento do corpo está organicamente ligado à massa, já que a modificação do primeiro acarreta necessariamente a modificação da segunda. Outro exemplo para a explicitação da categoria relação poderia ser entre o homem e a natureza. A modificação do primeiro, passa necessariamente pela transformação do segundo e vice-versa. A destacar: neste último, existe uma categoria que serve de mediação entre homem e natureza, no caso, a categoria trabalho.

Quanto à separação, Cheptulin (2004, p. 176) afirma ser uma relação entre os fenômenos da realidade feita de tal forma que as mudanças de um deles não afetam os outros fenômenos e não acarretam mudanças nestes últimos. O autor toma como exemplo os princípios morais da sociedade e a natureza exterior que, no seu entender, estão em estado de isolamento. Para ele, as modificações dos princípios morais não acarretam uma mudança da natureza e vice-versa. As mudanças na natureza não modificam os princípios morais. Prosseguindo, afirma Cheptulin, que os fenômenos como natureza biológica do homem e a luta de classes, as jazidas de carvão e de ferro, etc. não estão ligados entre si. “Uma modificação de um não acarreta uma modificação do outro” (Cheptulin, 2004, p. 176).

Assim, é possível apresentar a relação e os nexos constantes entre o universal, o particular e o singular, categorias da dialética materialista trazidas por diferentes autores no contexto do marxismo. De acordo com Lukács (1978), a relação entre universal, particular e singular constitui um antiquíssimo problema do pensamento humano. O autor aponta que Lênin já havia se pronunciado sobre a preocupação de Aristóteles ao observar o perigo ideológico de uma autonomização do universal. Vale destacar que o comentário exposto por Lênin se limita à relação dialética entre o universal e o singular, apesar de criar possibilidade de extensão para o particular, dando ênfase maior à questão em relação ao exposto por Aristóteles. Partindo do pressuposto dos opostos (singular e universal), Lukács considera-os idênticos e diz que:

O singular só existe na ligação que conduz ao universal. O universal só existe no singular, através do singular. Todas as coisas singulares são (de um ou de outro lado) universais. Cada coisa universal é uma parte ou um

lado, ou a essência do singular. Qualquer universal abarca apenas aproximadamente todos os objetos singulares. Qualquer elemento singular só entra incompletamente no universal. (Lukács, 1978, p. 6).

O perigo da autonomização do universal, percebido por Aristóteles, está vinculado ao tratamento gnosiológico dado por Platão, a universalidade, e aprofunda-se na filosofia medieval com o realismo conceitual. Porém, a componente importante deste perigo, de acordo com Lukács (1978), é a não apreensão da singularidade, da particularidade e universalidade como determinações da realidade. Essa precaução deve ocorrer inclusive nas relações dialéticas recíprocas e ao contrário. O cuidado é para que uma só dessas categorias passe a ser considerada como a mais real em confronto com as outras, ou até como única real, a única objetiva, ao passo que nas outras se reconhece somente uma importância subjetiva (Lukács, 1978).

Apesar do debate sobre a relação do universal, do particular e do singular, ser objeto de estudo de vários teóricos, como Kant e Schelling, etc., Lukács (1978, p. 37), citado por Masson (2018, p. 32-33), considera Hegel como, “o primeiro pensador a colocar no centro da lógica a questão das relações entre singularidade, particularidade e universalidade”. A autora pontua que, para Hegel, o particular não é um estado intermediário estável entre o universal e o singular, pois essas categorias são consideradas tanto como processo quanto como resultado, estando todas em um mesmo nível da realidade (Masson, 2018).

Lukács (1978, p.70) explica que com a inevitável mediação do particular ocorre o movimento do singular ao universal e vice-versa, ou seja, o movimento da universalidade abstrata à concreta, da universalidade inferior à superior, o que transforma a universalidade precedente numa particularidade, bem como da singularidade puramente imediata à mediatizada, etc. Importa mencionar que a partir deste movimento, pela primeira vez na lógica, colocou-se a particularidade como sendo um insuprimível membro da mediação entre a singularidade e a universalidade, em ambas as direções do movimento (Lukács, 1978).

De acordo com Rosental e Straks (1958), a unidade do singular, particular e universal se expressa nas leis que regem o desenvolvimento da natureza. Para a elucidação desta tese, os autores partem, a título de exemplo, da lei

de gravitação enquanto lei universal que rege em todos os corpos materiais. Segundo Dias et al. (2004, p. 20), esta lei de Isaac Newton, foi publicada na obra *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*, em meados de 1687, e explicita que “dois corpos quaisquer se atraem mutuamente com uma força que é diretamente proporcional ao produto das massas e inversamente ao quadrado das distâncias”.

Para Rosental e Straks (1958), esta lei universal atua por meio de uma série de leis particulares (por exemplo, através das leis de Kepler, que dão razão ao movimento dos planetas ao redor do sol, através da lei de queda livre dos corpos). E estas leis “particulares se manifestam no movimento singular, concreto, de um planeta dado” (Rosental; Straks, 1958, p. 268). Segundo os autores, a mesma interdependência real, objetiva entre o singular, o particular e o universal encontra-se nos fenômenos sociais. Para explicitação da afirmação, tomam como exemplo a categoria trabalho por apresentar a unidade entres estes três momentos: universal, singular e particular, uma vez que, o trabalho por sua natureza universal mantém em todos os momentos a forma de organização social e econômica (Rosental; Straks, 1958).

O trabalho, enquanto processo, é a atividade orientada a um fim, que consiste na produção de valores de uso-apropriação do elemento natural para satisfação das necessidades humanas. É condição “universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais”. (Marx, 2013, p. 261).

De acordo com Rosental e Straks (1958), o trabalho, para além da sua essência universal, apresenta suas características específicas. Os autores adiantam que:

O que é universal no trabalho – a produção dos bens necessários para a existência – se manifesta através do particular, sob uma certa forma histórica e concreta. Por exemplo, a particularidade do trabalho assalariado, baseia-se no fato de que o trabalhador que trabalha ao serviço do capitalista, que é o dono dos meios de produção e se apropria do produto do trabalho do trabalhador. O trabalho assalariado, como qualquer tipo de trabalho, só existe em processos singulares de trabalho, na forma de trabalho singular e concreto (Rosental; Straks, 1958, p. 268, tradução nossa).

Segundo esses dois autores, outros fatos sobre a vida social que confirmam a unidade entre o singular e o universal poderiam ser apresentados. Um deles é as contradições internas inerentes a todos os fenômenos sociais e naturais. Na explicitação acerca das contradições, Rosental e Straks (1958) citam Mao Tse-Tung, ao afirmarem que a relação existente entre o caráter universal e o caráter específico da contradição é a relação entre o universal e o singular. Eles explicam que o universal existe por meio do singular e sem este não pode dar-se o universal. Da mesma forma, o singular não existe à margem de seus nexos com o universal e que o universal só existe por meio do singular. Prosseguindo a discussão sobre a interdependência existente entre o singular e o universal, os autores citam a afirmação de Lênin de que todo o universal é também uma parte, um aspecto ou a essência do singular. O universal existe no singular que faz parte do universal. Assim, “o nexos indissolúvel que une a estes contrários constitui a característica fundamental da dialética” (Rosental; Straks, 1958, p. 269).

Dessa forma, concorda-se com Lênin, citado por Rosental e Straks (1958), ao afirmar que “todo o singular forma parte, de modo incompleto do universal”. Em tal fato reside a insuficiência do universal. Porém, de forma recíproca, o singular é considerado insuficiente, pois só existe efetivamente na relação com o universal. Esta relação demonstra que a verdadeira imagem do mundo, tal como se apresenta na realidade, é uma unidade dialética destes dois contrários: universal e singular (Rosental; Straks, 1958). Apesar desta unidade dialética representar a verdadeira imagem do mundo, não se pode deixar à parte a correlação do singular e do universal no particular e nem tão pouco do universal e particular no singular.

Quanto à primeira, no caso a correlação do singular e do universal no particular, Cheptulin, (2004) afirma que ela se manifesta como aspectos únicos em seu gênero, que são próprios apenas a uma formação material dada e a aspectos que se repetem nesse ou naquele grupo de outras formações materiais, isto de um lado. De outro, é manifestação do singular no universal e vice-versa, no processo de movimento e do desenvolvimento das formações materiais (Cheptulin, 2004).

Ainda sobre o singular e o particular, enquanto categorias que se correlacionam, o autor afirma que se o singular se apresenta como uma propriedade

que não se repete, o que é próprio de uma formação material (coisa, objeto e processo), o particular assume-se como a própria formação material, a própria coisa, o próprio objeto, o próprio processo. O particular é simplesmente o singular, mas é igualmente o geral (universal). Ademais, considera que a correlação do particular e do universal (geral) representa uma correlação do todo e da parte, sendo que o particular é todo e o universal (geral) é parte. Assim, sendo uma parte do particular, “todo o geral (universal) engloba, apenas aproximadamente, todos os objetos particulares” e “todo particular entra de maneira incompleta no universal” (geral). Afinal, ele possui o singular ao lado do geral (universal) e que, ao lado das propriedades únicas em seu gênero, são próprias exclusivamente dele (Cheptulin, 2004, p. 196).

A segunda correlação, no caso a do universal e do particular no singular, encontra-se em Lukács (2012), no âmbito da discussão da ontologia de Hegel e suas determinações de reflexão. Neste estudo, Lukács relata que as categorias universalidade, particularidade e singularidade aparecem como conceitos novos na lógica do conceito. O conteúdo filosófico delas é extremamente importante e rico de consequências para o conjunto da imagem hegeliana do mundo. Mas, também, ele aparece encoberto pelo discurso lógico, na medida em que as aplicações decisivas dessas categorias são incorporadas na teoria do conceito – juízo – silogismo (Lukács, 2012, p. 276). Segundo o autor, na lógica do conceito, a singularidade aparece como posta pela particularidade, a qual, por sua vez, não é mais do que a universalidade determinada. Mas adiante, Lukács afirma que:

A universalidade e a particularidade manifestam-se [...] como momentos do devir da singularidade [...]. O Particular, pela mesma razão, por ser apenas o universal determinado, é ao mesmo tempo também um singular; e vice-versa dado que o singular é o universal determinado, ele é do mesmo modo particular. (Lukács, 2012, p. 276).

Essa afirmação lukacsiana leva-nos ao entendimento de que – a depender do fenômeno ou problema social, econômico ou político a ser analisado – ele pode apresentar-se como universal em um dado momento e, em outro, como uma singularidade, bem como uma particularidade. Retomemos o exemplo do fenômeno do conflito armado e sua forma de resolução já

anunciada anteriormente. Ele é um fenômeno que acontece de tempos em tempos no mundo, como consequência de disputas do poder entre as elites políticas. Porém, a duração do mesmo e as formas de resolução assumem, em alguns momentos, características repetíveis e noutros, irrepetíveis, isto é, diferentes. Um outro exemplo importante é o da palmeira, planta tropical oriunda principalmente de países da África, América Latina e Sul da Ásia. Em todas as localidades de seu plantio ela assume um nome comum e repetível, o de palmeira, o que a torna universal. Sua singularidade é denotada de um lado no clima e período do plantio e noutro na forma de crescimento. Algumas espécies podem atingir até quarenta metros de altura. A particularidade é observada na forma de plantio sendo que umas podem ser plantadas em vasos ou canteiros, em área externa ou interna, a depender das espécies.

Vale destacar que, no âmbito do conhecimento humano, a relação entre as categorias universal, particular e singular se expressa no juízo. Segundo Kopnin (1978, p. 198), juízo “é toda ideia relativamente acabada, que reflete as coisas, os fenômenos do mundo material, as propriedades, as conexões e relações destes”. O autor cita Hegel para quem o juízo é construído de acordo com a forma: o singular é o universal (o sujeito é o predicado), isto é, por um lado o singular é universal (o sujeito é o predicado), por outro o singular não é o universal (o sujeito não é o predicado), uma vez que cada um deles apresenta-se como é (o singular é singular, o universal é universal) e se distingue do outro. Essa unidade e diferença entre o singular e o universal (sujeito e predicado) no juízo se “constitui na fonte do desenvolvimento, do movimento do juízo” (Kopnin, 1978, p. 199).

A tese hegeliana do juízo como unidade do singular e o universal, anteriormente apresentada, foi reelaborada pelo marxismo-leninismo, com base nos pressupostos do modo materialista. De acordo com Kopnin (1978, p. 199), Lênin observa que, na oração (juízo) há a dialética da relação entre o singular e o universal, que reflete a dialética objetiva nas mesmas qualidades (transformação do particular em geral, do casual em necessário, as transformações, irisações, a mútua conexão dos contrários). Para a elucidação da tese de Lênin sobre os juízos que estabelecem a relação entre o singular e o universal, Kopnin toma como exemplo, as sentenças: ouro é um metal; trigo é um vegetal gramíneo. Segundo o autor, nesses juízos se estabelece a existência

de propriedades comuns nas coisas singulares ou inclui-se o singular entre as classes das coisas, sendo que, essa relação existe no mundo objetivo e o juízo a reflete (Kopnin, 1978, p. 199-200). Vale salientar que a discussão sobre juízo como unidade do singular e universal, assim como do particular no campo do materialismo, não se esgota em Lênin, uma vez que Engels, outro estudioso do materialismo, pronunciou-se a respeito ao dividir todos os juízos em juízos da singularidade, particularidade e universalidade.

Para Engels, citado por Kopnin (1978, p. 203), “no juízo da singularidade registra-se um fato qualquer”. Para a justificação da afirmação, o autor toma como exemplos: “o atrito produz o calor”; “elementos isolados são capazes de desintegrar-se em componentes mais simples”. Enquanto que, no juízo da particularidade, Engels estabelece que certa forma especial de movimento da matéria revela a propriedade de transformar-se noutra forma de movimento sob determinadas condições. Como exemplo, Engels diz que “o movimento mecânico se transforma em calor”; “todo um grupo especial dos elementos mais pesados por nós conhecidos possui a propriedade da radiatividade natural”.

Concluindo a discussão sobre as teses de Engels, Kopnin (1978) apresenta a característica do juízo universalidade, expressa na lei universal do movimento dos fenômenos: “toda forma de movimento da matéria é capaz de transformar-se em qualquer outra forma de movimento”; “sob determinadas condições cada elemento pode ser transformado em qualquer outro elemento”. Para Kopnin, essa classificação dos juízos engloba todo o processo de seus movimentos: do conhecimento dos fenômenos ao conhecimento da essência (Kopnin, 1978).

A partir do exposto, no caso o juízo enquanto unidade do singular e universal pode-se concluir que o movimento do juízo, que vai desde o singular ao universal por meio do particular, é uma lei específica do pensamento. É, pois, um ato constante e estável deste que reflete uma lei da natureza, o fato real de que em todo fenômeno singular há características universais e particulares (Rosental & Straks, 1958, p. 278). Até ao momento procuramos trazer respostas relacionadas com o contexto no pensamento humano, em que é discutida a relação entre o universal, o particular e o singular. Tendo por base as discussões dos diferentes pesquisadores do marxismo, conclui-se

que o singular, apesar de ser um fenômeno não repetível (único), pode aparecer no pensamento no âmbito dos fenômenos repetíveis, ou seja, do universal. Este, por sua vez, também pode transformar-se ou assumir características singulares e vice-versa.

Quanto ao particular, para além de ser o elo que une o singular ao universal, também pode assumir-se como singular; ou seja, como o próprio fenômeno, coisa, objeto ou processo, isto de um lado. Por outro, pode assumir-se como universal a depender do contexto em que o fato ou fenômeno for apresentado ou analisado.

Na sequência, apresentamos a discussão sobre o contexto em que se efetiva a relação universal, singular e particular no campo da matemática. Para tal, urge a necessidade de remeter-se, a priori, à gênese de todo conhecimento humano: a atividade prática. Ela constitui um dos fatores determinantes do conhecimento.

De acordo com Cheptulin (1978), o conhecimento começa precisamente com a prática, que funciona e se desenvolve nesta base e, por ele, a mesma se realiza. É precisamente com base na prática que se “formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser” (Cheptulin, 1978, p. 57). Para o autor, o conhecimento que se desenvolve com base na prática representa um processo histórico, no decorrer do qual o homem penetra de forma mais profunda no mundo dos fenômenos.

Assim, Rosental e Straks (1958) afirmam que a significação das categorias singular, particular e universal para atividade prática está determinada, antes de tudo, pelo fato de que a consideração do singular e do universal em sua unidade e diferenças, responde a um dos princípios fundamentais da dialética: ao abordar de modo histórico e concreto os fenômenos, quer dizer, responde ao princípio da verdade concreta (Rosental; Straks, 1958, p. 287).

Partindo dos pressupostos anteriormente descritos, é possível afirmar que os conhecimentos matemáticos que se conhecem até hoje foram adquiridos pelos homens desde as primeiras etapas do desenvolvimento humano, trazendo a influência da atividade prática diária, isto é, da necessidade de contar, de medir a capacidade dos recipientes, de medir o tempo, de confeccionar planos para a edificação de casas e divisão de terras para o exercício de atividades agricultáveis.

A fundamentação dessa afirmação pode-se ser encontrada em Ribnikov (1987), para quem as matemáticas surgiram da atividade produtiva dos homens e que seus novos conceitos e métodos foram fundamentalmente formulados sob influência das ciências naturais exatas. Neste sentido, vale destacar que existiram diferenças, por parte dos povos, para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos. Porém, apesar das distintas vias de seu desenvolvimento, é comum para todos os povos, que os conceitos básicos das matemáticas – número, figura, área, prolongação infinita da série natural, etc. – surgiram da prática e atravessaram um longo período de aperfeiçoamento (Ribnikov, 1987, p. 20).

Como exemplo do exposto, toma-se o próprio conceito de número que surgiu como consequência da necessidade prática de contar os objetos, pois, no princípio, a contagem valia-se da ajuda dos meios disponíveis como: dedos, pedras, etc. A este respeito, Davýdov (1982) entende que a atividade laboral, experimental, por sua essência permite aos homens a revelação das conexões indispensáveis e universais dos objetos. O autor aprofunda esta discussão citando Engels, para quem a forma da universalidade é, de um lado, a da perfeição interna. Por outro lado, a forma da universalidade na natureza é uma lei. Exemplificando, Engels, citado por Davýdov (1982), diz o seguinte:

Quando o homem sabe que o cloro e hidrogênio sob ação da luz e a uma determinada temperatura e pressão se unem na forma de gás e originam uma explosão, ele também sabe por isso mesmo que acontecerá sempre e em todas as partes em que se conjuguem ditas condições. Este conhecimento não depende se o evento ocorrerá uma vez ou repetirá milhões de vezes, não importa em quais corpos celestes Davýdov (1982, p. 283-4).

O exemplo apresentado por Engels, citado por Davýdov, traz consigo a ideia do conhecimento e ascensão do singular para o particular e, depois, para o universal. No entanto, fica claro que as condições indicadas, aperfeiçoadoras internamente do processo, foram encontradas no experimento prático como forma especial da atividade produtiva (Davydov, 1982, p. 284). Desse modo, entende-se que a universalidade da atividade prática e a capacidade de transformação da natureza pelo homem, por meio do experimento, constituíram a base de todas as formas de conhecimento teórico. Conforme

Davydov, com base em Lênin, “a prática é superior ao conhecimento teórico, pois possui não apenas a virtude da universidade, mas também a realidade imediata” (Davydov, 1982, p. 285-286).

Neste sentido, vale destacar que a matemática como ciência é uma das formas da consciência social dos homens. Por isso, apesar da conhecida singularidade qualitativa, as leis que regem seu desenvolvimento fundamentalmente, são gerais para todas as formas de consciência social (Ribnikov, 1987, p. 15).

Segundo Engels, citado por Ribnikov (1987), constitui objeto da matemática as relações quantitativas e formas espaciais do mundo real. As diferentes ciências matemáticas têm a ver com as formas particulares, individuais destas relações quantitativas e formas espaciais ou se distinguem pela singularidade de seus métodos. Neste sentido, entende-se a Matemática como uma totalidade constituída de diferentes partes como (Aritmética, Geometria, Álgebra, etc.). Estas partes do todo, que é a matemática, assumem posições de singularidade, em um dado momento e em outros de particularidade. Da mesma forma, constituem-se em universalidade a depender do contexto e do processo de investigação. Estas partes, cuja gênese é atividade prática, estão unidas pelo mesmo objeto de estudo, daí que sua relação universal se materializa no âmbito das relações entre grandezas.

De acordo com Costa (1866, p. 9), chama-se “grandezas tudo quanto é suscetível de aumento ou diminuição, por exemplo: a extensão, o tempo, o peso e o movimento”. As grandezas distinguem-se em incomensuráveis e comensuráveis (quantidades que podem ser medidas por um padrão). Estas são objeto das ciências matemáticas, que podem ser: contínuas (aumentam ou diminuem por graus tão pequenos quanto possível, como a extensão) e descontínuas (não permitem o aumento e diminuição por graus tão pequenos quanto se queira). É com base em grandezas descontínuas que se chega à ideia de número (Costa, 1866).

Dito de outra forma, as relações entre grandezas são a base principal e primeira para o surgimento do conceito de número real, como também serve de base genética dos conceitos teóricos matemáticos, para os quais se voltam o ensino escolar (Mame, 2014).

Este pensamento está em concordância com Rosa (2012), para quem as grandezas constituem-se em elemento central do processo de formação

do pensamento teórico da matemática. Razão pela qual se dá ênfase, em Davýdov (1982), à sua afirmação de que no processo de formação do pensamento existe a possibilidade de as crianças assimilarem com bastante detalhes os conhecimentos sobre as grandezas. Para tal, faz-se necessária a presença dos objetos físicos, não para explicitar as características externas, mas de modo que permitam a familiarização e apropriação de suas propriedades fundamentais (Mame, 2014, p. 76).

A concretização destas premissas serão enfatizadas durante o estudo das grandezas no contexto das tarefas particulares propostas no sistema Elkonin-Davýdov- Repkin e proposições angolanas. A referência será a introdução das significações aritméticas, geométricas e algébricas, no primeiro ano do ensino fundamental. Também terá como pressuposto de análise os conceitos de adição, subtração, multiplicação, divisão, com foco no processo de movimento do pensamento de ascensão do abstrato ao concreto. Estas duas categorias da dialética marxista são importantes e surgem da necessidade de compreender com profundidade o processo do conhecimento e permite captar a dialética do reflexo da realidade na consciência humana.

De acordo com Rosental e Straks (1958), o concreto e o abstrato estão intimamente ligados com outras categorias da dialética, particularmente com a essência e fenômeno, lei, análise e síntese, o lógico e o histórico, o sensível e o racional. O concreto no conhecimento reflete o fato objetivo de que os fenômenos e objetos da realidade existem em uma unidade, como um todo composto de diferentes aspectos, qualidades e relações. O abstrato pode dar-se no conhecimento porque os diferentes aspectos e as diversas propriedades e relações dos objetos e fenômenos possuem uma relativa autonomia, que se distinguem entre si, se dão em uma distinta relação com a essência. Por ele, no conhecimento, se pode separar alguns aspectos ou propriedades dos objetos, abstraindo-se de todos (Rosental; Straks, 1958, p. 298).

A percepção destas categorias da dialética marxista, associada ao movimento universal, particular e singular e sua materialização prática no campo da matemática será apresentada nas tarefas a seguir, as quais explicitam a relação existente entre as significações aritméticas, geométricas e algébricas a partir do modo de organização do ensino de matemática do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Nas primeiras tarefas, os estudantes são submetidos à análise conceitual de comprimento, área, volume e massa atreladas às primeiras abstrações: igualdade, desigualdade e quantidade. Isso significa que, aos poucos, a universalidade, o geral, dos conceitos matemáticos (relação entre grandezas) vão se explicitando – às vezes, singularmente como também particularmente – nas tarefas. Nas primeiras tarefas, o objetivo será o de analisar a igualdade entre os objetos, tendo por base o comprimento e a massa. Para a respectiva comparação, usar-se-ão os segmentos como auxílio de verificação (figura 10).

Figura 20 - Igualdade entre os objetos



Fonte: ДАВЫДОВ, В. В. et al. (2011)

Para a ação investigativa, o professor questiona os estudantes: Qual é a característica que pode tornar estes objetos iguais? Os estudantes analisam cada uma das características conhecidas (se for necessário o professor faz as comparações, colocando os corpos um contra o outro de modos diferentes). Depois de várias possibilidades, chega-se à conclusão de que os objetos se diferenciam, respectivamente pela altura e pela massa, conforme a figura.

Figura 21 - Demonstração da igualdade pela altura e pela massa



Fonte: Adaptação de ДАВЫДОВ, В. В. et al. (2011).

No sistema Elkonin-Davidov-Repkin, é criteriosa a postura de contemplar os pressupostos do método materialista histórico e dialético. Observa-se que as tarefas particulares – como estas analisadas – partem de algo que caracteriza uma atividade prática, mas não fica nela em si, o que caracterizaria

um processo de apropriação empírica de conceito. É para evitar tal tipo de assimilação que a tarefa propõe uma representação geométrica por meio de segmentos. Além disso, há os primeiros indícios da ação de modelação de duas formas: modelo objetual (figuras referências de análise) e gráfica (segmentos). Também, é manifestação da transição da gênese do conhecimento matemático (atividade prática) com as primeiras manifestações de registros gráficos.

A próxima tarefa se volta ao estudo de tarefas que trazem a noção matemática de soma (aumento) e diferença (diminuição). Importa lembrar que ainda não estará em causa a discussão das operações matemáticas com números, porém o foco será na operação entre grandezas. É neste âmbito que o professor coloca sob sua mesa dois recipientes iguais e no quadro dois segmentos de comprimentos diferentes (Figura 22). O professor explica que os segmentos representam o volume de água a ser colocado, pelos estudantes, dentro dos recipientes. Ele sugere que, primeiramente, seja preenchido o volume indicado por este segmento (mostra o segmento menor), e só depois colocar a água no outro recipiente (Горбов; Микулина; Савельева, 2008).

**Figura 22 - Medida de Volume a partir da indicação de segmentos**



Fonte: GPMAHC, adaptado de Горбов; Микулина; Савельева (2008).

Para o cumprimento das orientações, no decorrer da ação investigativa, a tarefa estabelece que dois estudantes, um após o outro, dirijam-se até a mesa do professor para a execução das manipulações necessárias, colocando o líquido no recipiente conforme estabelecem os segmentos. Enquanto decorre esse processo, os demais estudantes observam atentamente se as manipulações estão sendo realizadas corretamente. Na ação investigativa, eles descobrem que o importante não é a quantidade de líquido colocado em cada um dos recipientes, mas sim a condição dada pelo cumprimento de dois segmentos: que o volume de líquido no primeiro recipiente seja menor que no segundo (Mame, 2014).

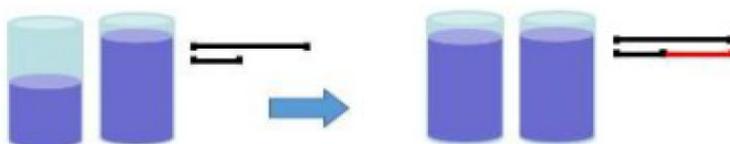
De acordo com Mame (2014, p. 102), “a tarefa coloca o pensamento dos estudantes em movimento, não mais dado diretamente, mas pela situação

em si de lidar com líquido e os recipientes, a fim de elaborar conclusões sobre o maior ou menor volume e, por extensão, a capacidade”. Agora, para atingir tal finalidade, é apresentado um elemento mediador eminentemente geométrico – os segmentos –, o que dá um teor abstrato na orientação da execução da tarefa. Ou seja, a essência do desenvolvimento da tarefa é determinada pelo comprimento dos segmentos.

A tarefa, a seguir (Figura 23), apresenta o mesmo teor da anteriormente analisada, porém com objetivo de investigar a igualdade de valores. Outra vez, o professor coloca sobre sua mesa dois recipientes iguais, mas com diferentes volumes de líquido. Os estudantes notam a diferença existente pelo volume do líquido e representam por meio de segmentos, tanto no quadro, quanto nos cadernos. Feita a observação, o professor explica aos estudantes, recomendando que o volume de líquido do recipiente menor se iguale ao recipiente de maior volume de líquido (Горбов; Микулина; Савельева, 2008).

No decorrer da ação investigativa, as crianças dizem que basta adicionar uma quantidade de líquido, o que é executado. Mas, a questão primordial da tarefa é a representação dessa operação no segmento. Há, pois, um vínculo entre o ato de lidar com o líquido e o do uso dos segmentos. Para tanto, há uma referência ao maior, tanto em relação ao recipiente quanto em relação ao segmento, que não sofre ação direta na grandeza do volume (recipiente) como no comprimento (segmento). Por sua vez, essas mesmas grandezas se alteram ao se considerar a menor, de modo que se estabeleça uma igualdade em relação às duas situações. Isso significa que o aumento do volume acarreta na necessidade de acréscimo no segmento. Porém, não é algo aleatório nem indicado verbalmente pelo professor ou algum estudante, mas determinado pelo segmento de referência (Mame, 2014, p. 103).

**Figura 23 - Igualdade de volume pelo aumento de uma situação.**



Fonte: GРМАНС, adaptado de Горбов; Микулина; Савельева (2008).

Para Mame (2014), a percepção dessa determinação pelos estudantes só ocorre por consequência do modo de organização do ensino, que os levam às apropriações necessárias. Essa premissa está em concordância com Puentes (2013), ao afirmar que a educação e o ensino precisam levar em consideração um aspecto fundamental: a criação de melhores modos de organizar os processos e práticas educativas. Modos esses que possibilitem a aquisição das habilidades e as condutas em um sistema harmonioso no qual cada parte sirva de base e premissa para assimilação de outros sistemas, em vez de aspectos separados uns dos outros, como acontece ainda hoje, em currículos baseados em disciplinas estanques (Puentes, 2013, p.178). Este pressuposto de melhor organização de ensino verifica-se no processo de análise das figuras, isto é, aquilo em que uma determinada tarefa era ação para apropriação de uma determinada ideia conceitual, em outra se constitui em operação para novas elaborações (Leontiev, 1978, *apud* Mame, 2014). Esse processo transformativo faz com que o teor geométrico de segmento e volume cada vez mais conclame por significado aritmético.

Para Alves e Damazio (2019), a tarefa apresentada, trata igualmente de elementos conceituais, tais como: a medição, o aspecto quantitativo (aumentar o volume) e a representação do resultado da medição. Assim, os direcionamentos do professor colocam o pensamento das crianças em movimento, na busca da explicitação da relação universal todo-partes, peculiar ao conceito teórico de adição e subtração. Tal fato ocorre pelo trânsito dos estudantes por dois tipos de representações: objetual (recipientes e líquido) e gráfica (segmentos). Ainda, para os autores, haveria duas possibilidades de solução: aumentar e diminuir o volume de líquido de um ou de outro recipiente e do respectivo segmento. Porém, a tarefa direciona para a ideia de aumentar. No entanto, isso só é possível com a presença do outro recipiente e do segmento, que possibilitam a comparação (Alves; Damazio, 2019, p. 458 - 459).

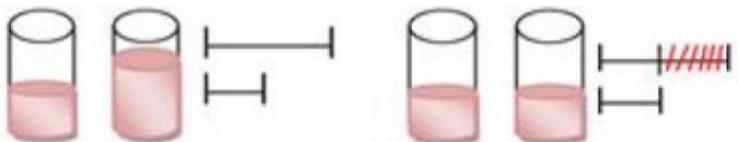
No prosseguimento da análise, Alves e Damazio (2019, p. 459) consideram que a tarefa, implicitamente, configura-se em outra ideia central do sistema conceitual em foco que é a relação de igualdade e desigualdade. Ora, se é preciso aumentar, significa que se está diante de uma desigualdade que, conceitualmente, demanda um movimento que leve à igualdade, o que requer uma referência, no caso, o recipiente com maior volume. Nessa

circunstância de aumento, configura-se o prenúncio de outra ideia caracterizadora do sistema conceitual: se há uma parte, é necessário o acréscimo de outra para atingir o todo.

De acordo com Gorbov, Mikulina, Savieliev (2008), citados por Alves e Damazio (2019), nessas duas representações, há uma ideia peculiar ao sistema conceitual: determinar a diferença. Tem-se uma parte conhecida, referência que cria a necessidade de identificação da outra, o que ocorre com a determinação da diferença. Alves e Damazio observam igualmente que a tarefa traz ideias e abstrações com um teor anunciativo, uma vez que elas se apresentam no contexto da primeira ação de estudo do modo davydoviano de organização de ensino. E afirmam que a atenção não está somente na manipulação dos objetos, mas no movimento que incita o surgimento de elementos conceituais que se configurarão na representação gráfica que a situação propõe. Tal fato, ocorre na relação entre dois segmentos de retas, em que um deles precisa ser aumentado até se igualar ao de maior comprimento, concomitantemente, à ação objetiva de acrescentar líquido no recipiente. Assim sendo, “a relação todo-partes se inicia no âmbito conceitual das abstrações de igualdade e desigualdade, representadas por duas grandezas distintas: a objetiva, que tratou do volume, e a gráfica (representação geométrica), reveladora da grandeza comprimento” (Alves; Damazio, 2019, p. 459).

O exposto é indício para buscar formas de dizer o quanto aumenta ou diminui e as operações necessárias, ou seja, número e operações de adição e subtração. Esta é prenunciada na tarefa (Figura 24), que se diferencia da anterior por prever que se iguale o valor maior ao menor. Isso implicará na diminuição do líquido ou material do recipiente com maior volume; bem como em relação ao segmento (Горбов; Микулина; Савельева, 2018, apud Mame, 2014).

**Figura 24 - Igualdade do volume pela diminuição de uma situação**



Fonte: ГРЕМАНС, adaptado de Горбов; Микулина; Савельева (2008).

Na análise da tarefa, recomenda-se a diminuição do valor maior por meio da subtração ou eliminação da diferença. No segmento maior, a demonstração será feita com riscos verticais em uma parte até atingir o comprimento do menor (Горбов, Микулина, Савельева, 2008 *apud* Mame, 2014). Importa salientar que a demonstração das relações existentes entre os volumes e a capacidade, por meio de tiras e segmentos, marca o início da modelação das relações entre grandezas que, gradativamente, serão reproduzidas na forma gráfica e literal (Rosa, 2012). Tais relações se convertem em “objeto das ações” das crianças e suas leis em objeto de apropriação (Galperin *et al.*, 1987, p. 311).

Segundo Matos (2017, p. 41) “as relações entre grandezas, na especificidade da tarefa em análise, volume, constituem o caráter geral da proposição davydoviana”. Com base nelas, são introduzidos os conceitos matemáticos concernentes à educação básica (Davýdov, 1982).

A execução da tarefa anterior (Figura 23), por exemplo, requer operação com a grandeza volume e análise da equivalência. A relação entre as duas grandezas é representada geometricamente por meio de dois segmentos de reta. Segundo Davýdov (1988), tal procedimento é um processo necessário para a transformação dos dados obtidos, por meio da contemplação e da representação, em tarefa do pensamento teórico que precisa elaborá-los em forma de conceito. Por isso, requer a reprodução integral do sistema de conexões internas que lhe deram origem, por meio da relação todo-partes (Matos, 2017, p. 42).

A síntese da análise, que se pode fazer sobre as tarefas anteriores apresentadas (figuras 24 a 26), é que explicitam as relações entre grandezas com a utilização dos segmentos, como elemento mediador, para a indicação da igualdade e desigualdade entre objetos: pela altura, forma, volume, etc., no âmbito do aumento ou diminuição de uma situação. O não menos importante é que, também, trazem a gênese do pensamento algébrico, no seu primeiro estágio, isto é, a álgebra retórica ou verbal. Neste estágio, os argumentos da resolução de um problema são descritos sem abreviações ou símbolos específicos (Bonadiman, 2007).

Sousa (2004, p. 104) considera que, a fase retórica se constituiu na primeira tentativa do homem em representar o desconhecido das quantidades. A linguagem retórica da álgebra é definida por Fraile (1998, p. 11), citado por Sousa (2004, p. 106), como “a ferramenta inicial, mas básica, a

linguagem ordinária”. Para a autora, é com essa linguagem retórica que, após uma depuração e precisão dos termos para que se evitem ambiguidades, se faz maravilhas “se reflete, se constroem teoria”. Para a fundamentação do anteriormente descrito, Sousa (2004) toma como exemplo a lógica aristotélica que serve não apenas para se comunicar, mas sim como “ferramenta de pensamento” (Sousa, 2004, p. 106).

Importa salientar que as tarefas (1 a 5) analisadas apresentam uma interligação entre as significações aritméticas, geométricas e algébricas. No entanto, apesar de serem tarefas introdutórias, elas explicitam a relação universal, singular e particular, isso em função das relações entre grandezas. Nestas tarefas, é notável a geometria aparecer em todo momento como elemento mediador entre a significação aritmética e algébrica.

Vale destacar que, nas proposições até agora analisadas, verifica-se que as tarefas estão organizadas e estruturadas de forma a permitirem, aos estudantes, conhecerem as características externas e internas dos objetos, seguindo o processo de pensamento de ascensão do abstrato ao concreto. Este processo verifica-se tão logo os estudantes tomam contato com os objetos que, a priori, aparecem como um vislumbre de abstrações, mas depois de generalizados atingem a concretude do conceito, orientando o desenvolvimento (Mame; Miguel, Miller, 2020).

Este pensamento corrobora com Libâneo e Freitas (2013), ao explicitar que, para se chegar ao conceito do objeto, o pensamento do aluno segue o caminho da abstração e generalização. Seu pensamento, dizem os autores, precisa realizar o trânsito e as transformações do objeto desde sua manifestação abstrata até sua manifestação concreta, desde seu caráter generalizado ao seu caráter singular. Ainda, de acordo com os autores, neste trânsito, “o processo de generalização conceitual desempenha uma função básica: permite ao aluno conhecer o objeto percebendo como seu aspecto geral – universal, também aparece em cada caso particular” (Libâneo; Freitas, 2013, p. 335).

Além das ações apresentadas que ilustram o movimento universal, particular e singular e sua materialização no campo da matemática, outras tarefas podem ser apresentadas no âmbito da interligação entre as significações aritméticas, geométricas e algébricas. Tal como foi discutido, o estudo recai para o modo de organização do ensino de matemática do sistema

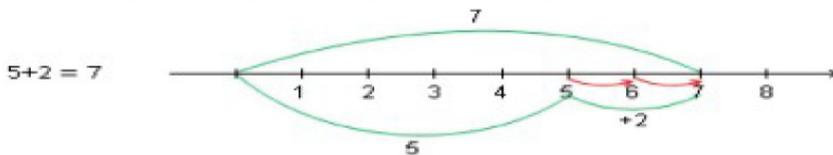
Elkonin-Davidov-Repkin. Dada a infinidade de tarefas que trazem na sua essência o movimento universal, particular e singular e sua materialização no campo da matemática elegeremos apenas duas que explicitam as operações aritméticas da adição e subtração.

Vale lembrar que a introdução das operações de adição e subtração ocorre na proposição de Elkonin-Davidov-Repkin, com a determinação de um valor desconhecido, tendo como base dois valores já conhecidos, a partir da reta numérica. Segundo Rosa (2010, p. 196), a adição e a subtração são introduzidas, respectivamente, como contagem para frente ou para trás, na reta numérica. Posteriormente, são registradas como sentenças e, gradualmente, elevadas ao plano mental. Razão pela qual, a tarefa é apresentada com base na reta na numérica, para que os estudantes completem o seguinte registro:  $\_\_ > 5$ . Com a condição de que a diferença seja de duas (2) unidades (Горбов; Микулина; Савельева, 2008).

Esse pressuposto leva o professor a sugerir que os estudantes encontrem, na reta numérica, o número 5. Direciona a continuação do desenvolvimento da tarefa com questionamentos do tipo: “O número desconhecido é maior ou é menor que 5? Para que lado devemos prosseguir pela reta numérica de acordo com a seta (se distanciando do início) ou para o lado contrário da seta (para o início)? Quantos passos temos que dar a partir do número 5?”

A análise dos questionamentos leva os estudantes a concluir que serão 2 unidades ao lado oposto da origem, porque o número procurado é maior que 5 e a diferença é 2 unidades. O registro da operação realizada é apresentado no quadro pelo professor ( $5 + 2$ ), conforme figura 23. E explica: “Partimos do 5; estamos à procura de um número maior, por isso vamos para o lado contrário do início e marcamos com o sinal de “adição”; no final, colocamos quantas unidades são deslocadas, a partir do 5. O resultado será:  $2+5=7$ . Este registro pode ser lido de várias maneiras, como por exemplo, “cinco mais dois dá sete” ou “se acrescentar dois ao cinco, vai dar sete” (Горбов, Микулина e Савельева, 2008).

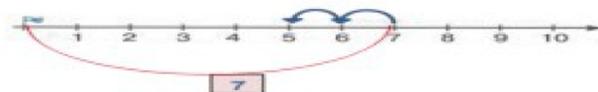
Figura 25 - Representação geométrica da adição de um número



Fonte: Rosa (2012, p. 197).

A operação de subtração é apresentada por meio de um procedimento análogo à adição. Porém, com deslocamento na reta numérica em sentido contrário, pois elas são inversas entre si (Rosa; Damazio; Alves, 2013, *apud* Matos, 2017, p. 45). Gradativamente, a linguagem matemática é introduzida, por exemplo, com destaque, pelo professor, do número 7 na reta numérica e os estudantes registram-no (7). Em seguida, desloca-se para a esquerda (este movimento é representado pelo sinal de menos) em duas unidades (Figura 26). Pronuncia-se o número encontrado (5). Para finalizar, procede-se à leitura da operação realizada: sete menos dois igual a cinco:  $7 - 5 = 2$  (Горбов; Микулина; Савельева, 2008).

Figura 26 - Representação geométrica da subtração de um número



Fonte: Elaboração com base em Давыдова et al. (2012, p. 61).

As tarefas apresentadas no âmbito das operações da adição e subtração reforçam a tese de que, nas proposições do sistema Elkonin-Davídov-Repkin, o ensino de matemática é organizado de forma que contemple a inter-relação entre as significações matemáticas, por meio da relação entre seus diversos conceitos, sistema conceitual (Vygotsky, 1993). Uma peculiaridade a destacar é que nessas significações, além do sistema conceitual e seu nexos, trazem vinculações entre aritmética, geometria e álgebra, partes constituintes de um todo que é a matemática. Como temos anunciado, ao longo deste texto, as proposições do sistema Elkonin-Davídov-Repkin trazem um número de tarefas que pela sua diversidade e complexidade contribuem para o desenvolvimento do

pensamento teórico matemático dos estudantes. Nisso está a manifestação de que a relação universal/singular/particular é uma de suas peculiaridades.

Procuramos demonstrar, ao longo do texto, como se materializa o movimento universal, particular e singular no campo da matemática a partir da inter-relação das significações aritméticas, algébricas e geométricas, tendo por base o sistema Elkonin-Davíдов-Repkin. As tarefas explicitam que tal relação surge no âmbito da medição de grandezas, linha reta, igualdade e desigualdade, reta numérica, uso das operações aritméticas da adição, subtração e na determinação do significado do todo e as partes.

Ao terminar a discussão sobre adição e subtração, como tendo a relação essencial todo-partes, vale destacar que as tarefas (6 e 7) explicitam, a priori, a relação existente entre as significações aritméticas, geométricas e algébricas e, a posteriori, o objeto central desta pesquisa, que é a relação universal-singular-particular.

### **Considerações Finais**

A título de considerações finais do presente capítulo, vale destacar que a discussão se voltou ao movimento universal, particular e singular e sua materialização no campo da matemática. O estudo aponta ser essa temática o objeto de estudo de vários teóricos. Os pesquisadores afirmam que o universal é todo ato que apresenta repetitividade e está intimamente relacionado com a lei. Quanto ao singular são unânimes em afirmar ser um fenômeno ou objetos determinados, um processo ou fato que se dá na natureza e na sociedade de forma não repetível. Em relação ao particular os autores denominam ser um grupo de objetos, fenômenos ou fatos que, sendo gerais, formam parte ao mesmo tempo de outro grupo mais geral, dentro deste grupo. Prosseguindo a discussão, com base nos autores, é possível considerar que o particular se apresenta como singular ou individual, isto é, como parte de um todo mais amplo. De igual modo, compreende um conjunto de objetos que numa relação se apresenta como universal e em outra como individual ou singular. O particular é, portanto, uma forma universal da existência da matéria, questão que permite um relacionamento dos conceitos de corpo, coisa e de objetos. Ademais se assume como o elo que une o singular e o universal e no conhecimento o particular se expressa em forma de conceitos e juízos

“particulares”, que são passos do conhecimento em seu desenvolvimento do singular e do universal.

Quanto ao campo da matemática, o movimento universal, particular e singular se materializa no âmbito do modo de organização de ensino do sistema Elkonin-Davídov-Repkin, por via de tarefas que apresentam uma interligação entre as significações aritméticas, geométricas e algébricas. Para tal as tarefas são apresentadas, aos estudantes, de forma problematizada e articuladas umas às outras. Ou seja, em movimento, criando um processo de aprendizagem significativa por promover o desenvolvimento do pensamento teórico, que é um dos pressupostos para uma educação que se pretende desenvolvimental. Por esta razão as tarefas são apresentadas. Importa salientar que as tarefas explicitam que tal relação surge no âmbito da medição de grandezas, linha reta, igualdade e desigualdade, reta numérica, uso das operações aritméticas da adição, subtração e na determinação do significado do todo e as partes.

### Referências

ALVES, E. de S. B.; DAMAZIO, A. A Adição e Subtração no Modo de Ensino Davydoviano. **BOLEMA**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 64, p. 449-469, ago. 2019.

ANGOLA. Ministério da Educação. Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa. **Relatório sobre indicadores e eficácia da Reforma Educativa**. Luanda: Ministério da Educação, 2012.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

COSTA, J. M. C. **Tratado de arithmetica**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1866.

DAMAZIO, A. **Elaboração de conceitos matemáticos**: Abordagem histórico-cultural. GT: Educação Matemática n.19, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT19-2125--Int.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2019.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DIAS, G. S. **O Ensino em Angola. Delegação do Governo de Angola à 1ª Exposição Colonial Portuguesa.** Luanda: Imprensa Nacional, 1934.

DIAS, P. M. C; Santos, W. M. S; Souza, M. T. M. A gravitação universal: um texto para o ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.26, n.3, p.257-271, 2004.

GALPERIN, P. Y.; ZAPORÓZETS, A. V.; ELKONIN, D. B. Los problemas de la formación de conocimientos Y capacidade em los escolares y los nuevos métodos de enseñanza em la escuela. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS: Antología.** Moscú: Progreso, p. 300-315, 1987.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davýdov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia, MG: EDUFU, p. 315-350, 2013.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a particularidade como categoria. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, K. **O capital livro I:** o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

MAME, O. A. C. **Os conceitos Geométricos nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental na Proposição de Davýdov.** 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

MAME, O. A. C.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 42, Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM, 2020.

MASSON, G. A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento: contribuições de György Lukács. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, 1(1), 29- 48. <https://nbnresolving.org/>

urn:nbn:de:0168-ssoar-60962-6.México: Grijalbo. 1958. Tradução de Adolfo Sanchez Vazquez e Wenceslao Roces, 2018.

MATOS, C. F. **Modo de organização do ensino de matemática em cursos de pedagogia**: Uma reflexão a partir dos fundamentos da teoria histórico – cultural. 217f (Dissertação de (Mestrado) – Universidade do sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

OLIVEIRA, B. A dialética singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na Psicologia**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015, p. 25 – 51.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p.362-371, 2015.

PUENTES, R. V. Vida, pensamento e obra de A. V. ZAPOROZHETS: Um estudo introdutório. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, p. 163-201, 2013.

RIBNIKOV, K. **Historia de las Matemáticas**. Moscou, Editorial Mir, 1987.

ROSA, J. E. **Proposições de Davydov para o Ensino de Matemática no primeiro ano Escolar**: Inter-Relações dos Sistemas de Significações Numéricas. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ROSA, J. E.; Damazio, A. **O ensino do conceito de número**: uma leitura com base em Davýdov. *Revista Ibero-americana de Educación matemática*. 30, ISSN 1815-0640. 2012, pp. 81-100.

ROSENAL, M. M.; STRAKS, G.M. **Categorías del Materialismo Dialéctico**. Tradução de Adolfo Sanchez Vazquez e Wenceslao Roces. México: Grijalbo, 1958, p. 257-297.

SOUSA, M. B. **O ensino do conceito de número**: objetivações nas proposições davydovianas e formalista moderna. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

STERNIN, A. O. O singular, o particular e o universal. *In*: ROSENAL, M. M.; STRAKS, G.M. **Categorías del Materialismo Dialéctico**. Tradução de Adolfo Sanchez Vazquez e Wenceslao Roces. México: Grijalbo, 1960. p. 257-297. STRUIK, D. J. **História concisa das matemáticas**. Lisboa: Gradiva, 1989

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**: Incluye Pensamiento y Lenguaje, Conferencias sobre Psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ГОРБОВ С. Ф., МИКУЛИНА Г. Г., САВЕЛЬЕВА О. В. математике: Учебник для - класса начальной. Москва: ВИТА-ПРЕСС6, 2008.

ДАВЫДОВА, В. В., ГОРБОВ, С. Ф., МИКУЛИНА, Г. Г., САВЕЛЬЕВА, О. В. Математика: Учебник для 1 класс начальной школы. Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2012



# Interseção Informacional: Semiótica, Filosofia e Teoria Unificada

*Valdirene Aparecida PASCOAL*<sup>42</sup>

*Rodrigo Martins BERSI*<sup>43</sup>

## Introdução

Desde os tempos da Grécia Antiga, os filósofos têm se dedicado a investigar os grandes temas que permeiam a existência humana. Entre esses temas, o conceito de informação emerge como uma fonte constante de indagações e controvérsias. A compreensão do significado e da construção desse termo revela-se uma tarefa árdua, marcada por pouco ou quase nenhum consenso.

Neste capítulo enriquecemos a diversificação teórico-metodológica da obra nos aproximando da área da Filosofia e das Ciências da Informação por meio da reflexão teórica resultante da pesquisa realizada por Pascoal no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências – PPGCI/FFC/UNESP/Câmpus Marília. Propomos a aproximação com a pesquisa em educação e a interação entre diferentes PPGs da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Câmpus Marília pensando as múltiplas interpretações sobre a transmissão de conhecimentos e o papel dos signos no processo de conhecimento em interface às necessidades do campo da educação.

Na pesquisa, a presença da informação pode ser rastreada em diversas manifestações ao longo da história da humanidade. Desde os tambores

---

<sup>42</sup> Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências – PPGCI/FFC – UNESP/Câmpus Marília. Email: valdirene.pascoal@unesp.br.

<sup>43</sup> Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Campus Marília. E-mail. rodrigo.beresi@unesp.br.

africanos, que transmitiam mensagens por meio de batidas ritmadas, inspiração para o desenvolvimento do código Morse, como documentado por Gleick (2013), até a revolucionária Teoria Matemática da Comunicação, proposta por Shannon e Weaver (1949), que redefiniu a estrutura do mundo moderno ao oferecer uma base sólida para compreender os processos de transmissão e recepção de dados, a essência da informação se faz presente.

No entanto, mesmo diante desses avanços, a definição precisa e abrangente de informação continua a escapar dos limites do entendimento humano. Comumente associada a conceitos como tabloide, notícia ou simplesmente qualquer forma de comunicação presente na mídia, a verdadeira natureza da informação permanece obscurecida.

A questão que se impõe, portanto, é: o que, de fato, constitui a informação? Seria ela meramente a transmissão de dados, a codificação de mensagens ou algo mais profundo e fundamental? Sem a pretensão de encerrar essa discussão neste capítulo, mas sim de oferecer direções promissoras para uma possível resposta, é necessário adentrar os domínios da filosofia, da matemática, da comunicação e de outras disciplinas afins, buscando uma compreensão que transcenda as fronteiras do conhecimento estabelecido. Além do mais, é essencial explorar a necessidade de desenvolver uma teoria unificada da informação, enfrentando a máxima que sugere que se tudo é informação, então nada é realmente informativo.

Ao explorar o conceito de informação, este capítulo propõe uma retomada histórica filosófica que convida o leitor a refletir sobre a natureza da realidade, a interação entre os seres humanos e o papel fundamental que a informação desempenha na construção do mundo contemporâneo. Por meio de uma abordagem multidisciplinar e crítica, almeja-se lançar luz sobre uma das questões mais intrigantes e complexas que permeiam o pensamento humano. Dessa maneira propomos uma interface entre diferentes campos de investigação para pensar os signos e a informação no processo de significação.

### **O Conceito de Informação: história e perspectivas**

O século XX foi marcado por grandes transformações, o desenvolvimento de tecnologias digitais suscitaram transformações e inovações no modo de produzir, processar e transmitir informação; tais tecnologias deixaram de

fazer parte de contextos exclusivos e tornaram-se essenciais para a dinâmica social do nosso século. Assim, comunicação, entretenimento, relações interpessoais, educação, trabalho, política e muitos outros aspectos que permeiam a sociedade contemporânea são compreendidos a partir de uma perspectiva informacional. Sem entrar em pormenores, mais do que ferramentas que auxiliam e facilitam a realização de determinadas atividades, as tecnologias digitais atualmente se colocam como mediadoras de ações de indivíduos. (Moraes; Broens; D’ottaviano, 2019, p. 15).

No contexto de mudanças aceleradas, conforme observado por Gleick (2013, p. 15), a matéria-prima essencial para essas transformações começa a permear todos os aspectos da vida, manifestando-se através de uma variedade de formas: “letras e mensagens, sons e imagens, notícias e instruções, abstrações e fatos, sinais e signos - uma amálgama de elementos inter-relacionados”. No entanto, ainda não havia uma palavra que pudesse abarcar toda essa diversidade. Bush (1939) considerava “inteligência” como uma palavra capaz de englobar essa multiplicidade de fenômenos, mas, embora flexível, não conseguia capturar totalmente a complexidade desses efeitos. Alguns engenheiros, particularmente aqueles que trabalhavam em laboratórios telefônicos, começaram a adotar o termo “informação” para descrever algo mais técnico, como a quantidade ou medida de informação. Shannon (1949) adotou posteriormente esse termo, como indicado por Gleick (2013).

Embora a palavra informação tenha sido difundida no século XX, nesse contexto tecnicista, sua origem retoma aos pensadores clássicos, de acordo com Capurro (1978), as origens etimológicas do termo latim *informatio* estão vinculadas a conceitos gregos como *typos*, *idea* e *morphé*. Sua interpretação contemporânea como “dar forma a algo” só foi estabelecida entre os séculos XV e XVII. Ao analisar as raízes etimológicas da palavra informação, percebe-se que ela é formada pelo prefixo “in” e pelo substantivo “formae”, relacionado à ideia de forma. Agostinho (1993) argumenta que a noção de forma pode ser compreendida de acordo com a concepção platônica de ideia. Capurro observa que os termos latinos *informatio/informare* são encontrados em traduções e comentários desses conceitos gregos, surgindo dentro de um paradigma ontológico uma caracterização epistemológica. (Gonzalez, Nascimento, Haselager, 2004).

No pós-guerra, com diversas mudanças paradigmáticas, o termo informação ganhou destaque no cenário acadêmico e tecnológico. Saracevic (1996) destaca que, nesse período, o termo experimentou um verdadeiro *boom*, impulsionado pelo interesse crescente de engenheiros, cientistas e empreendedores em lidar com os desafios da explosão informacional. Esse interesse culminou na ampliação dos estudos e investimentos relacionados à informação, estimulando debates sobre soluções técnicas e sistemas de informação. A introdução do conceito de “recuperação da informação” por Mooers (1951) representou um marco nesse contexto, enfatizando a importância dos aspectos intelectuais da descrição e busca de informações, inclusive demarcando o início da Ciência da Informação.

Somente após ter ganhado destaque nesse cenário mega tecnológico, ter sido vista como algo simples, contabilizada em bits, a informação passa a ser encontrada por toda a parte. McLuhan (1967) apontou que o ser humano deixou de ser um coletor de comida, para reaparecer no século XX como um coletor de informações, de maneira incongruente. Após a Teoria Matemática da Comunicação, Shannon (1949) construiu pontes entre informação e incerteza, informação e entropia e informação e caos, como aponta Gleick (2013). Nas palavras do autor:

Podemos ver agora que a informação é aquilo que alimenta o funcionamento do nosso mundo: o sangue e o combustível, o princípio vital. Ela permeia a ciência de cima a baixo, transformando todos os ramos do conhecimento, A teoria da informação começou como uma ponte da matemática para a engenharia elétrica e daí para a computação. Não à toa, a ciência da computação também é conhecida pelo nome de informática. Hoje até a biologia se tornou uma ciência da informação, sujeita a mensagens, instruções e códigos. [...] A própria evolução é o resultado de uma troca contínua de informações entre organismo e meio ambiente. (Gleick, 2013, p. 16).

Apesar da onipresença da informação em todas as dimensões da vida humana e não-humana, sua definição permanece desafiadora. Os principais teóricos contemporâneos da informação têm explorado seus significados em contextos variados, abrangendo esferas, âmbitos e planos diversos. A complexidade e diversidade inerentes ao termo conferem-lhe uma natureza multifacetada, facilitando sua aplicação em uma variedade de setores. No

entanto, a dificuldade em estabelecer uma definição precisa persiste e parece se agravar com o tempo.

Autores como Jesse Shera (1971) enfatizam uma visão mais abrangente, incorporando aspectos tecnológicos, de conteúdo e contextuais na definição de informação. Por outro lado, Nicholas Belkin e Stephen Robertson (1976) destacam a capacidade da informação de provocar mudanças em estruturas existentes. Além disso, há uma tendência crescente de considerar a informação como um recurso crucial em organizações, como discutido por Chun Wei Choo (2004), enquanto Luciano Floridi (2005) propõe uma definição mais formal, descrevendo a informação semântica em termos de dados significativos e verdadeiros. Essas diversas perspectivas ilustram a complexidade e a multidimensionalidade do conceito de informação, evidenciando sua relevância em campos interdisciplinares como ciência da computação, biologia e sociologia. No entanto, a falta de consenso sobre uma definição precisa pode gerar desafios na aplicação prática desses conceitos, destacando a necessidade contínua de debates e reflexões na áreas que exploram o significado da informação.

Vitti-Rodrigues, Matulovic e Gonzalez (2017) em busca de encontrar padrões em relação ao conceito de informação propõem cinco abordagens para o conceito de informação, são elas: metodológica, epistemológica, ontológica, ética e lógico-semiótica. Gonzalez Acrescenta-se ainda o plano ecológico, considerando a capacidade de animais e plantas de produzir, receber e compartilhar informação. Esses seis planos facilitam a compreensão do conceito de informação, dada sua complexidade e multidisciplinaridade. É comum haver confusões devido à polissemia e à natureza multifacetada do termo. Os planos propostos pelas autoras auxiliam na evitação de erros conceituais e na localização da informação em diferentes áreas de aplicação e conhecimento.

No plano metodológico, são desenvolvidos métodos para medir e quantificar a informação transmitida entre emissor e receptor, considerando canais de comunicação e estratégias eficientes para transmissão de mensagens. Autores como Shannon e Weaver (1949), como mencionado, contribuem para essa abordagem com a Teoria Matemática da Comunicação, onde a informação é vista como uma medida de escolha de mensagens que reduzem a incerteza durante a transmissão.

No plano epistemológico, Dretske (1981) enfatiza a relação entre informação e conhecimento, considerando a informação como uma mercadoria objetiva que existe independentemente da interpretação humana. Ele argumenta que a informação pode proporcionar conhecimento se a mensagem transmitida corresponder à realidade.

No plano ontológico, Vitti-Rodrigues, Matulovic e Gonzalez (2017) argumentam que a informação é um processo organizador de relações de dependência comunicacional entre elementos físicos, biológicos ou abstratos. Esse plano destaca a complexidade da informação, que vai além de ser uma entidade material ou imaterial.

No plano ético, autores como Floridi (1999, 2011, 2014) e Capurro (2007, 2009, 2012) exploram as implicações éticas do uso da informação na sociedade contemporânea, considerando aspectos como emprego, disseminação e influência na ação individual e coletiva. A concepção de informação varia entre os autores, mas todos concordam sobre a necessidade de uma Ética Informacional que contemple os desafios atuais e futuros relacionados ao uso da informação.

Em suma, os diferentes planos de análise oferecem perspectivas complementares sobre o conceito de informação, permitindo uma compreensão mais abrangente e aprofundada desse fenômeno complexo e multifacetado. A necessidade de uma teoria unificada da informação se torna evidente devido à sua presença e influência em diversos planos e contextos da vida humana e não-humana. Desde os aspectos metodológicos, epistemológicos e ontológicos até os aspectos éticos e lógico-semióticos, a informação desempenha um papel fundamental em nossa compreensão do mundo e na interação entre sistemas e indivíduos. Uma teoria unificada permitiria integrar esses diferentes planos de análise, proporcionando uma estrutura conceitual abrangente e coesa que pode ser aplicada de maneira consistente em toda a gama de disciplinas e práticas que lidam com a informação. Isso não apenas facilitaria a compreensão e a gestão da informação em sua complexidade, mas também promoveria uma abordagem mais sistêmica e integrada para lidar com os desafios e oportunidades apresentados pela era da informação.

## **Caminhos Possíveis para a Definição de um Conceito: Semiótica e Teoria Unificada da Informação**

Charles Sanders Peirce (1839-1914) elabora em duas etapas distintas o que ficou reconhecido como a Teoria da Informação: a primeira, aproximadamente de 1865 a 1867, e a segunda após 1900 (Nöth; Gurick, 2011). O conceito de informação, em seus textos, é descrito como um processo de semiose (produção de significados enquanto signos representam objetos e geram interpretantes). O pensador engloba em sua teoria aspectos lógicos, pragmáticos, semânticos e cognitivos. Compreendemos que a teoria peirceana da informação, apesar de formulada muito anteriormente, engloba as três questões mencionadas na TMC de Shannon e Weaver (1949): transmissão, significado e impacto na conduta. Além disso, a filosofia de Peirce contribui para debates éticos sobre a conduta, permitindo expandir discussões atuais acerca da Ética Informacional.

A inicial análise da teoria da informação peirceana enfoca elementos relacionados à lógica-proposicional. Apesar de não ser o foco desta investigação dar destaque à primeira caracterização da informação peirceana, é crucial compreender suas fundamentações, pois isso contribui para a compreensão do conceito de informação semiótica. A informação no contexto da lógica-proposicional implica conexões no âmbito das comunicações verbais. Nessa perspectiva, a informação resulta de duas dimensões lógico-semânticas: a extensão e a profundidade de termos, proposições ou conceitos (CP 2.419). Em outras palavras: Informação = Extensão x Profundidade de um termo ou conceito.

Por extensão Peirce compreende: “Pela **extensão informada**, irei significar todas as coisas reais das quais ela é predicável, com a certeza lógica no todo, em um suposto estado de informação” (CP 2. 407, tradução). Por sua vez, o filósofo caracteriza a profundidade de um conceito em termos de predicados que podem ser atribuído aos objetos (CP 2. 408). Segundo Silveira e Rodrigues (2016, p. 42) extensão e profundidade informadas referem-se ao produto da informação, abrangendo condições de conhecimento ou do “chamado estado de informação”. Em outros termos, a extensão alude ao conjunto de conceitos caracterizadores de objetos e a profundidade determina a especificidade desses objetos.

Ao expor a descrição da concepção de informação delineada por Peirce, Silveira (2008, p. 284) postula: “A informação pode ser definida como a quantidade de entendimento [profundidade] contida em um símbolo além de seus limites de abrangência”. Peirce (2.407) concebe que a informação, em seu contexto conceitual, somente é materializada quando há a intersecção entre a extensão e a profundidade. Conseqüentemente, a transmissão de informação ocorrerá mediante a linguagem proposicional: uma proposição completa assegurará a transmissão de informação. Um exemplo proposto por Vicentini et al. (2019, p. 436) destaca que sentenças tautológicas não apresentam caráter informativo, enquanto apenas sentenças ampliativas têm essa qualidade, conforme expresso pelos autores: “[...] na proposição ‘A esfera é redonda’, não há informação, pois o atributo ‘redonda’ já está implicitamente contido no conceito de esfera, diferentemente de ‘A esfera é azul’, cujo atributo, verdadeiro ou possivelmente verdadeiro, acrescenta informação [...]”. Dessa forma, a informação pode ser interpretada como a atualização de símbolos, de maneira que haja informação em uma proposição sempre que novas características de um objeto ou de uma classe de objetos forem apresentadas. Nöth (2011, p. 11) destaca que “semanticamente, o papel das informações parece ser o de moldar o signo para torná-lo (cada vez mais) semelhante ou fiel àquilo que ele representa”.

A seguir, enfatizamos a segunda etapa da teoria de informação delineada por Peirce, na qual ele aproxima a aprendizagem do processo informacional, agora situado no âmbito semiótico. Nesse contexto, o filósofo amplia sua perspectiva comunicacional além de uma abordagem exclusivamente semântica, passando a contemplar também aspectos pragmáticos e cognitivos presentes em contextos reais. A caracterização da informação se concentra no estudo do signo, entendido como um instrumento para a transmissão de um conceito, conforme descrito por Peirce: “Um signo é um instrumento de comunicação de uma ideia” (EP2, p. 477), cuja efetivação ocorre em um contexto triádico.

Um signo, ou representamen, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente desta pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino interpretante do

primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto (Peirce, p. 94, trad. de MOTA, O. S.; Hegenberg, L.).

Dessa maneira, o signo desempenha funções de comunicação, mediação e representação da forma do objeto para um interpretante. No que diz respeito à caracterização da informação, Peirce (CP 2. 309) concentra sua análise no Signo Dicente. O filósofo define o signo dicente como aquele que transmite informação. O dicente é um signo composto pela junção de um ícone e de um índice. Na primeira abordagem da informação peirceana, Santaella (2017) esclarece que o dicente está associado à ideia de proposição. Na lógica clássica, a proposição é a menor unidade capaz de expressar ideias verdadeiras ou falsas, desde que contenha pelo menos um sujeito e um predicado. A estrutura básica de uma proposição segue o formato “A é B”, sendo este o único tipo de signo capaz de afirmar algo ao relacionar um predicado com um sujeito. Assim, o dicente pode veicular informação (Santaella, 2017, p.60).

No processo de interseção entre Ícone e Índice, que compõem um signo Dicente, o Ícone incorpora características e propriedades que delimitam o objeto a ser informado, enquanto o Índice referência e indica a localização espaço-temporal desse objeto. A combinação desses dois signos confere ao Dicente a capacidade de transmitir informação (SILVEIRA, 2008). No entanto, o processo só se completa com a Sintaxe, que emerge da conjunção entre Ícone e Índice. A sintaxe é o elemento que confere existência factual à informação para o possível receptor. Em resumo, para que um signo veicule informação na perspectiva semiótica, é necessário, primeiro, que ele apresente uma qualidade do objeto; em segundo lugar, que aponte para a existência real desse objeto; e, por último, que apresente uma estrutura sintática factual. Quando o Signo Dicente atende a essas exigências, ocorre a veiculação de informação (Silveira, Gonzalez, 2014).

Peirce (EP2, 1906, p. 478) fornece um exemplo que facilita a compreensão do processo semiótico de veiculação de informação: imaginemos que um homem, enquanto caminha por uma estrada, é abordado por um indivíduo que diz: “Há fogo em Megara”. Não se pode afirmar que há informação nessa frase, pois não se sabe o tempo ou a localização do incêndio até que se pergunte quando e onde. Se o indivíduo responder e indicar o local e o tempo, proporcionando um elemento comum para a compreensão, a

informação será transmitida e poderá ser verificada empiricamente. O exemplo ilustra a transmissão de informação, pois os signos se conjugam em referência a um objeto real.

Um juízo de valor pode ser feito com base em uma verificação empírica, por exemplo, ao constatar o incêndio na cidade, por meio de um objeto dinâmico. O objeto dinâmico, conforme Peirce (CP 8.314, tradução de Santaella), “é aquilo que, pela natureza das coisas, o signo não pode expressar e que só pode indicar, deixando para o intérprete descobri-lo por experiência colateral”. O juízo de valor, permitido pela experiência que vai além do que a percepção revela, pode contribuir para a formação de um hábito de conduta. Vitti-Rodrigues et al. (2017) resumem o processo informacional semiótico:

o processo informacional se estabelece quando uma forma disponibilizada pelo objeto é delimitada pelo signo e comunicada ao interpretante, que, num processo emergente, tentará reconstruir a forma do objeto transmitida pelo signo, com a finalidade de adequar a conduta e se aproximar do objeto admirável. (Vitti-Rodrigues, M. et al, 2017, p. 143).

Em resumo, a informação-processo que o signo dicente transmite - possibilita a compreensão de eventos reais relacionados a objetos reais. O impacto gerado pelo signo dicente pode abranger aspectos qualitativos e de existência, enquanto a sintaxe que emerge dessa relação indica padrões que podem influenciar processos, pensamentos e ações. A busca por uma teoria unificada da informação, capaz de integrar as diversas perspectivas e abordagens sobre o fenômeno informacional, tem sido um objetivo central nos estudos contemporâneos. Nesse contexto, a contribuição da teoria da informação de Peirce se destaca como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma compreensão abrangente e integrada da informação. As ideias de Peirce, desenvolvidas em diferentes fases ao longo de sua obra, oferecem uma abordagem rica e multifacetada, que transcende as fronteiras disciplinares e incorpora aspectos lógicos, semânticos, pragmáticos e cognitivos. Ao centrar-se na noção de signo e no processo de semiose, Peirce oferece uma visão complexa da informação, na qual esta é concebida não apenas como um fenômeno técnico, mas também como um processo complexo de comunicação e significação. Assim, a teoria da informação peirceana representa uma

importante contribuição para a construção de uma teoria unificada da informação, ao fornecer um arcabouço conceitual sólido e abrangente que pode integrar e enriquecer diversas perspectivas teóricas e práticas relacionadas ao fenômeno informacional.

Nas linhas de Peirce, Marcos (2008) apresenta algumas ideias para uma possível Teoria Unificada da Informação. O autor defende que a informação deve ser concebida como uma relação, especificamente uma relação triádica. Para ele, a informação no sentido pragmático e funcional, seria a base para derivações ou abstrações de outras teorias da informação. O filósofo argumenta que a informação de Peirce fundamentada em uma relação triádica tem como precedente:

Toda ação dinâmica, ou ação de força bruta, física ou psíquica, ou ocorre entre dois sujeitos... ou pelo menos é o resultado de tais ações entre pares. Mas por semiose eu quero dizer, ao contrário, uma ação ou influência que é ou envolve uma cooperação de três sujeitos, como um signo, seu objeto e seu interpretante, esta influência tri-relativa não sendo de forma alguma resolúvel em ações entre pares. (Peirce, vol. 5. p. 484, 1931-35 *apud* Marcos, 2008, p. 565).

Marcos (2008) argumenta que outro ponto a favor da informação defendida por Peirce é a possibilidade de desenvolver uma medida de informação e interagir e integrar diferentes medidas de informação. Assim, Marcos (2008, p. 566) argumenta que:

- i) uma mensagem, *m*, que pode ser qualquer evento, linguístico ou não;
- ii) um sistema de referência, *S*, sobre a qual a mensagem informa o receptor;
- iii) um receptor, *R*. O receptor é um formal esquema residente em um sujeito concreto (um ser humano, outro sistema vivo, uma parte de um sistema vivo, na ecossistema, uma célula, um computador, etc.). Um sujeito concreto poderia, é claro, usar mais de um receptor e usá-los alternadamente (jogando com diferentes “hipóteses”) ou sucessivamente (devido a um processo individual de aprendizagem). (Marcos, 2008, p. 566).

Em uma clara referência à Teoria da Informação de Peirce, Marcos (2008) introduz certos elementos que se entrelaçam em uma relação

informativa, cujos papéis podem variar dependendo do contexto. Assim, o que pode desempenhar o papel de receptor em uma relação informativa pode se tornar uma mensagem em outra relação. Isso dá origem a um sistema de mensagens alternativas, que, por sua vez, pode se transformar em um sistema de referências em outra relação, e vice-versa, em um ciclo contínuo. Ao comparar esse esquema triádico com a Teoria Matemática da Comunicação (TMC), Marcos (2008) observa que emissor e fonte não ocupam papéis centrais. Isso ocorre porque, ao considerarmos um sistema de referência, a informação que o receptor recebe através de uma mensagem pode ser sobre o próprio emissor. Olhando para esse esquema de outra perspectiva, percebemos que ao deixar o significado indeterminado, o emissor pode agir como um receptor virtual, uma construção matemática. O autor argumenta que em alguns contextos, especialmente em situações não linguísticas, não há um emissor específico, e, portanto, uma teoria da informação não deve necessariamente exigir sua presença.

Os desafios conceituais inerentes à informação derivam de lacunas, conforme apontado pelo autor, que se referem à omissão e à pressuposição do significado da informação, tornando sua definição cada vez mais complexa. Outro aspecto destacado por Marcos (2008) é a natureza funcional, transitiva e pragmática da informação. Se uma mensagem não faz referência a algo por meio de um receptor, não pode ser considerada uma mensagem, mas sim um evento isolado. O autor esboça sua proposta da seguinte forma:

Para elucidar minha proposta, sugiro uma interpretação da noção de informação que se diferencia do diagrama clássico de Shannon, embora esteja intrinsecamente relacionada a ele. Primeiramente, proponho abordar os problemas pragmáticos ou funcionais, representados pelo nível C. Em seguida, pretendo reinterpretar outras teorias que abordam questões dos níveis A e B, como teorias pragmáticas restritas ou ideais. Concordando com MacKay (1969) que “Informação é o que a informação faz”, uma teoria geral da informação deve iniciar do nível pragmático e, somente então, avançar para a reconstrução dos demais níveis. Em segundo lugar, sugiro centrar o receptor como ponto fundamental na relação de informação, em conformidade com o conselho de Millikan (1989). [...] do ponto de vista matemático, as distribuições de probabilidades que definem o receptor seriam suficientes para atender às funções tradicionalmente

atribuídas à fonte e ao canal. Essa possibilidade já é sugerida pela interpretação abstrata da teoria de Shannon por Abramson (1968). (Marcos, 2008, p. 567, tradução nossa).

De maneira geral, a proposta conceitual de Marcos (2008) pode ser resumida da seguinte forma: a informação (I) é uma relação entre a mensagem (m), um receptor (R) e um sistema de referência (S). Assim, a relação triádica formada por m, R e S altera o conhecimento do receptor sobre o sistema de referência. Quanto mais prováveis forem as alternativas para o receptor, ou seja, maior o número de escolhas disponíveis, maior será a quantidade de informação.

Marcos (2008) propõe uma sequência lógica que visa estabelecer uma estrutura para entender a relação entre mensagem, receptor e sistema de referência. Em síntese:

A mensagem ( $m_i$ ) faz parte de um conjunto de mensagens alternativas (M).

O sistema de referência (S) consiste em um conjunto de estados alternativos acessíveis ( $\sigma$ ).

O receptor (R) possui um conjunto de probabilidades associadas aos diferentes estados do sistema referencial e uma função que atribui probabilidades a cada par de mensagem e estado.

A informação transmitida de  $m_i$  para R sobre S pode ser medida pela diferença entre as probabilidades antes e depois da recepção da mensagem. Essa diferença é calculada como a soma das diferenças absolutas entre as probabilidades dos estados antes e depois da recepção da mensagem. Essa abordagem oferece um método para quantificar a informação transmitida, permitindo uma análise mais precisa do processo de comunicação.

Com base nos resultados alcançados, Marcos (2008) conclui que todos os processos de aprendizagem são mediados pela informação, desde a evolução biológica até as teorias científicas. Ele identifica dois tipos principais de mudanças nesses processos: a) acumulativa ou gradual, que ocorre dentro dos limites de um receptor e implica em um aumento progressivo na quantidade de informações; e b) reorganizacional ou saltacional, que sugere uma mudança radical para um novo receptor quando a medida de informação não produz um valor real. Utilizando ideias de Peirce, Marcos (2008) busca integrar conceitos de Shannon e Weaver (1949), Dretske (1981) e outros autores, enfatizando que “a informação pode ser medida pela magnitude de seus efeitos”.

A análise de Marcos (2008) sobre a mediação da informação vai além de simplesmente reconhecer seu papel nos processos de aprendizagem; ela lança luz sobre a complexidade e a profundidade dessa influência. Ao identificar dois tipos principais de mudanças - acumulativa e reorganizacional - Marcos sugere que a informação não apenas é adquirida e armazenada ao longo do tempo, mas também pode desencadear transformações significativas no modo como percebemos e entendemos o mundo ao nosso redor. A mudança acumulativa representa um processo gradual e contínuo nos quais novas informações são incorporadas aos esquemas existentes, ampliando e aprimorando nosso conhecimento de forma incremental. Por outro lado, a mudança reorganizacional indica momentos de ruptura e reconfiguração, nos quais a quantidade ou a qualidade das informações disponíveis se tornam tão discrepantes que exigem uma revisão fundamental de nossas estruturas cognitivas. Essas duas formas de mudança destacam a plasticidade e a adaptabilidade do sistema cognitivo humano, bem como a importância da informação como catalisadora desses processos.

A integração de conceitos de diferentes teóricos, como Peirce, Shannon e Weaver (1949), e Dretske (1981), proporciona uma compreensão integrada da natureza da informação e de seu impacto nos processos de aprendizagem. Ao reconhecer a inter-relação entre esses diversos enfoques teóricos, Marcos (2008) enfatiza que a informação é uma entidade multifacetada, que transcende fronteiras disciplinares e permeia todos os aspectos da vida humana. Além disso, ao salientar que a informação pode ser medida pela magnitude de seus efeitos, Marcos destaca sua dimensão pragmática e funcional. Não se trata apenas de acumular dados ou transmitir mensagens, mas sim de como essas informações afetam nossa percepção, pensamento e comportamento. Nesse sentido, a informação não é apenas um conceito abstrato; é uma força motriz que molda e molda continuamente nossas experiências individuais e coletivas.

Essa abordagem mais ampla e integrativa da informação proposta por Marcos (2008) tem implicações significativas não apenas para a teoria e a pesquisa acadêmica, mas também para a prática e a aplicação em diversos campos. Ao reconhecer a influência ubíqua da informação e sua capacidade de catalisar mudanças fundamentais na forma como entendemos e interagimos com o mundo, podemos desenvolver estratégias mais eficazes para a

educação, comunicação, tomada de decisões e solução de problemas. Em última análise, a compreensão da informação como uma força dinâmica e transformadora nos capacita a navegar melhor em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

A teoria de Marcos (2008) apresenta várias conexões com os princípios fundamentais da semiose de Peirce. Peirce desenvolveu uma abordagem triádica para entender os processos de signo, conhecida como triadismo semiótico. Nessa abordagem, um signo é composto por três elementos inter-relacionados: o signo propriamente dito (ou representamen), o objeto e o interpretante. Esses elementos formam uma relação dinâmica em que a interpretação do signo é mediada pela mente do intérprete.

Marcos (2008), ao propor sua teoria unificada da informação, incorpora essa estrutura triádica em seu modelo, embora sob uma perspectiva mais funcional e pragmática. Ele utiliza conceitos de mensagem, receptor e sistema de referência para descrever como a informação é processada e como seu efeito pode ser medido. Esses elementos se assemelham aos componentes da triade peirceana, onde a mensagem corresponde ao representamen, o receptor ao interpretante e o sistema de referência ao objeto. Além disso, enfatiza a importância dos efeitos da informação, o que ecoa a ênfase de Peirce na relação entre signo e interpretante, ou seja, como os signos influenciam a mente do intérprete e geram significados. Portanto, a teoria de Marcos (2008) pode ser vista como uma extensão contemporânea dos princípios semióticos de Peirce, aplicados ao contexto da teoria da informação.

### **Considerações Finais**

No percurso desta análise sobre a teoria da informação de Charles Sanders Peirce e suas conexões com abordagens contemporâneas, como a proposta por Marcos (2008) para uma possível Teoria Unificada da Informação, torna-se evidente a riqueza e a complexidade desse campo de estudo.

Peirce, em tempos em que a informação não era pilar de desenvolvimento de inúmeras ciências, focalizou uma abordagem triádica da informação, onde os signos desempenham papéis cruciais na transmissão e no processamento de significados. Sua concepção da informação como um processo de semiose, que envolve a produção de significados por meio de signos que

representam objetos e geram interpretantes, oferece uma perspectiva multifacetada que vai além das abordagens puramente lógico-semânticas.

Ao longo de suas duas etapas de desenvolvimento da teoria da informação, Peirce incorporou aspectos lógicos, pragmáticos, semânticos e cognitivos, fornecendo uma base sólida e abrangente para a compreensão do fenômeno informacional. Sua distinção entre extensão e profundidade de um termo ou conceito como elementos essenciais da informação destaca a importância de considerar não apenas os objetos referenciados, mas também os predicados atribuídos a eles.

Além disso, a proposta de Marcos (2008) para uma Teoria Unificada da Informação, que se baseia nos princípios semióticos de Peirce, amplia ainda mais o escopo dessa área de estudo. Ao introduzir uma abordagem triádica da informação, onde a mensagem, o receptor e o sistema de referência são elementos inter-relacionados, Marcos busca integrar diferentes perspectivas teóricas e práticas relacionadas ao fenômeno informacional.

O conceito de informação, como explorado por Peirce e outros teóricos contemporâneos, transcende a mera transmissão de dados ou conhecimento. Em vez disso, a informação é concebida como um processo dinâmico e complexo de significação, que envolve a interação entre signos, objetos e interpretantes. Essa visão mais ampla da informação reconhece sua natureza multifacetada, abrangendo não apenas aspectos semânticos e lógicos, mas também pragmáticos, cognitivos e sociais. A informação não apenas representa objetos ou eventos, mas também influencia a percepção, o pensamento e o comportamento dos indivíduos, desempenhando um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação de experiências humanas. Portanto, entender a informação requer uma abordagem holística que leve em consideração sua complexidade e sua importância em diversos contextos e disciplinas.

Em síntese, a teoria da informação de Peirce, enriquecida pelas contribuições contemporâneas de autores como Marcos, oferece uma visão complexa e integrada da informação como um fenômeno que transcende as fronteiras disciplinares. Ao destacar a importância dos signos, da semiose e dos efeitos da informação sobre o conhecimento e o comportamento humano, essa abordagem fornece um arcabouço conceitual sólido e abrangente que pode enriquecer ainda mais nosso entendimento sobre a natureza e o papel

da informação em diversos contextos.

A pesquisa em educação se enriquece ao contemplar diferentes perspectivas teóricas para refletir sobre a informação e a transmissão de conhecimentos em contextos reais e educacionais. Pensar os atuais resultados de pesquisa no âmbito da Ciências da Informação e da Filosofia nos permite ampliar os horizontes teóricos e diversificar o pensamento para novas formas de ser e estar na materialidade e nas práticas educativas.

### Referências

AGOSTINHO. De ideis (Quaestio XLVI). In: **De Diversis quaestionibus octoginta tribus liber unus**, Edidit Mutzenbecher. Sancti Augustinini Opera Pars XIII, 2. Corpus Christianorum, Series Latina A. Turnhout, Brépols, 1975; p. 70-73. Versão em português retirada de Cadernos de Trabalho Cepame, v.2, n.1, p. 5-11, 1993. Tradução de Moacyr Novaes.

BELKIN, N. J.; ROBERTSON, S. E. Information Science and the phenomena of information. **Journal of the American Society for Information Science (JASIS)**, [S.l.], v.27, n. 4, p.197-204, july-aug. 1976

BUSH, V. **As We May Think**. The Atlantic Monthly, Julho, 1945.

CAPURRO, R. Informação e ação moral no contexto das tecnologias de comunicação. In:

**Informação, conhecimento e ação ética**. Orgs: GONZALEZ, Maria. E. Q. BROËNS,

Mariana, C. MARTINS, Clélia. A. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CAPURRO, R. Epistemologia e ciência da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 1, p. 42-49, 2009.

CAPURRO, R. **Information**. Ein Beitrag zur etymologischen und ideengeschichtlichen Begründung des Informationsbegriffs. Munich, Germany: Saur. 1978.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, p. 148-207. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/33134>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2003

DRETSKE, F. **Knowledge and the Flow of Information**. Oxford: Blackwell, 1981.

FLORIDI, L. "Is Semantic Information Meaningful Data". *Philosophy and Phenomenological Research*, [S.l.], v.70, n. 2, p. 351-370, 2005.

FLORIDI, L. **The Philosophy of Information**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

GONZALEZ, M. E. Q.; NASCIMENTO, T. C. A; HASELAGER, W. F. G. Informação e conhecimento: notas para uma taxonomia da informação. In: FERREIRA, A.; GONZALEZ, M. E. Q.; COELHO, J. G. (Ed). **Encontros com as ciências cognitivas**. São Paulo: Coleção Estudos Cognitivos, v. 4, p. 195-220, 2004.

GLEICK, J. O. **A Informação**: Uma História, Uma Teoria, Uma Enxurrada. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

MARCOS, Alfredo. Ideas for a Unified Theory of Information. In: ¿QUÉ ES **INFORMACIÓN**? ACTAS DEL PRIMER ENCUENTRO INTERNACIONAL DE

EXPERTOS EN TEORÍAS DE LA INFORMACIÓN, 2008, Leon: Universidade de León, 2008. v. 1, p. 563-574.

MCLUHAN, M.; FIORE, Q. **O meio é a mensagem**: um inventário de efeitos, 1967. Tradução Julio Silveira. Rio de Janeiro: Imã, 2011.

MOOERS, C. N. Zatocoding applied to mechanical Organization of Knowledge. **American Documentation**, v. 2, n. 1, p. 20-32, 1951.

MORAES, A. M.; BROENS, M. C.; D'OTTAVIANO, I. M. L. Sobre a ética informacional. In: **Tecnologias e sociedade**: discussões contemporâneas. Organizadores João Antônio de

Moraes, Fernando de Assis Rodrigues, Nathália Cristina Alves Pantaleão, São Paulo, Filo Czar, 2019, p. 15-43.

NÖTH, W. (2016) Habits, habit change, and the habit of habit change according to Peirce. In: D. West, M. Anderson (Eds.) **Consensus on Peirce's concept of habit**. *Studies in Applied Philosophy, Epistemology and Rational Ethics*, v. 31. Springer, Cham, 2016.

NÖTH, W.; GURICK, A. **A teoria da informação de Charles Sanders Peirce**. 2011. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/pdf/edicao5/2-0-artigos-ateoria-da-informacao-decsp.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2024.

PEIRCE, C. S. **The essential Peirce**, v. 2 (1893-1913), Peirce Edition Project. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1988. [EP]

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. Trad. Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

PEIRCE, C. S. **The collected papers of Charles Sanders Peirce**. Ed. C. Hartshorne and P. Weiss. Ed. eletrônica reproduzindo os seis primeiros volumes. Cambridge: Harvard University Press, (1866-1913) 1994. (citados aqui como CP, seguido pelos números referentes a volume e parágrafo).

PEIRCE, C. S. **The collected papers of Charles Sanders Peirce**. Ed. A. W. Burks Edição eletrônica reproduzindo os seis primeiros volumes. Cambridge: Harvard University Press, (1931-1935) 1958. v. 7-8. (citados aqui como CP, seguido pelos números referentes a volume e parágrafo).

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SHANNON, C.; WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

SHERA, J. The sociological relationships of information science. **Journal of the American Society for Information Science**, [S.l.], v.22, p.76-80, apr. 1971.

SILVEIRA, L. F. B. Informação e verdade na filosofia de Peirce. **Cognitio**, São Paulo. v. 9, n.2, jul/dez 2008, p. 281-323.

SILVEIRA, L. B.; GONZALEZ, Maria Eunice Quilici . Instinct and Abduction in the Peircean Informational Perspective: Contributions to Biosemiotics. In: Romanini, Vinicius; Fernández, Eliseo (Eds.). (Org.). **Peirce and Biosemiotics: A Guess at the Riddle of Life**. 1ed.: Springer, 2014, v., p. 151-169.

SILVEIRA, L. F. B.; VITTI-RODRIGUES, M. O conceito de informação na filosofia de Peirce. In: GONZALEZ, M. E. Q.; MORAES, J. A.; KERR, D.. (Org.). **Informação e Ação**: Estudos Interdisciplinares. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2016, v., p. 39-64.

VICENTINI, M. R.; PASCOAL, V. A.; GONZALEZ, M. E. Q. Impactos das Tecnologias Informacionais de Comunicação na conduta: contribuições da teoria peirceana de informação. **Cognitio**, São Paulo, v. 20, n. 2, jul./dez. 2019.

VITTI-RODRIGUES, M. MATULOVIC, M. GONZALEZ, M.E.Q. Informação-processo e abdução. **Informação, conhecimento e modelos**. Coleção CLÉ, v. 78, p. 131-15.

# Maria Lacerda de Moura na Imprensa Anarquista: Educação e a Igreja Católica na Década de 1930

*Tatiana Ranzani MAURANO<sup>44</sup>*

## Introdução

A concepção de Maria Lacerda de Moura sobre educação na década de 1930 é o que se propôs analisar neste estudo sobre a autora. Para ela, o fascismo e a Igreja Católica, juntos, se utilizavam dos institutos educacionais para controlar o que era ensinado à população brasileira, seus corpos e mentes. Este é o seu entendimento sobre o tema. Mas Lacerda não era a única anarquista brasileira a tratar do assunto e, para mostrar isso, recorre-se a dois jornais anarquistas, *A Lanterna* e *A Plebe*, nos anos de 1933 a 1935.

No presente estudo, pretende-se apresentar os escritos dos objetores de consciência, como Maria Lacerda de Moura, em periódicos declaradamente anticlericais e anarquistas da década de 1930 sobre a temática da educação, mas também, inevitavelmente, em alguns momentos, sobre fascismo e clericalismo, por estar-se contemplando a década de 1930, quando esses temas estavam fervilhando, não apenas no Brasil. Mas o que significa ser objeitor de consciência?

A objeção de consciência diz respeito à recusa, motivada por razões ético-morais, em obedecer à lei ou alguma obrigatoriedade que o indivíduo considere iníqua. No âmbito do antimilitarismo e do pacifismo, a objeção de consciência geralmente se expressa na recusa ao serviço militar obrigatório. A noção, entretanto, pode ser empregada de maneira mais ampla,

---

<sup>44</sup> Psicóloga, mestre e doutora em Educação. E-mail: querolacerda@gmail.com.

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-603-9.p259-282>

inspirada no posicionamento do indivíduo livre diante de estruturas opressivas de qualquer espécie (Gonçalves; Bruno; Queiroz, 2015, p. 30).

Os escritos desses objetores de consciência sobre educação serão expostos, assim como as divulgações dos lançamentos dos livros de Maria Lacerda de Moura, no intuito de enfocar outros autores e aprofundar as temáticas estudadas, muitos deles, como Lacerda, considerados como objetores de consciência.

Através dessas fontes, objetivou-se compreender quem eram as outras e outros escritores, livre pensadores, objetores de consciência que faziam a crítica à dominação clerical, autoritária e à expansão de seu controle, através da educação, os que ecoavam a voz de Maria Lacerda de Moura ou destoavam, criticando alguns dos posicionamentos da autora e, assim, ter-se leitura aguçada dos entendimentos dos anarquistas sobre o papel da educação, na década de 1930.

As fontes que serão usadas são o periódico brasileiro *A Lanterna* – Jornal de Combate ao Clericalismo, com os números 354 a 368, do ano de 1933, números 369 a 383, do ano de 1934, números 387 a 392 e os números 397, 398, 400 e 401, do ano de 1935; *A Plebe* – Periódico Libertário, com os números de 7 a 34 e 36 a 52, do ano de 1933, os números 53 a 77, do ano de 1934, e os números 79 a 90 e 92 a 102, do ano de 1935, ambos encontrados no Arquivo Edgard Leuenroth (AEL) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Entre idas e vindas, justamente pela repressão política, o periódico *A Lanterna* foi fundado na cidade de São Paulo, em 1901, pelo anarquista Benjamin Mota, circulando até 1904 e voltando a circular sob a editoração de Edgard Leuenroth, em 1909, encerrando-se em 1916. Ficou 17 dezessete anos sem circular, para voltar em 1930, permanecendo até 1935, como um jornal de combate ao clericalismo.

É possível constatar, na leitura feita de todos os números dos exemplares citados anteriormente, que o jornal é totalmente dedicado a críticas sobre as instituições clericais, sejam elas jesuítas, sejam católicas romanas, apresentando várias denúncias de abuso de poder, escândalos, demonstrações de coligação do clero com o fascismo, não apenas do Brasil, mas na América Latina e na Europa.

O jornal *A Plebe* – Periódico Libertário, foi fundado por Edgard Leuenroth, em 1917, em plena atividade da Greve Geral, compondo-se em

um veículo da imprensa anarquista que iria além da questão anticlerical, para o movimento operário, tendo seção do jornal específica para a luta operária e debate sobre o anarquismo. Considerado o jornal mais duradouro da imprensa anarquista, segundo estudos de Silva (2005), manteve-se em plena atividade durante 30 anos. A partir de 1932, em sua nova fase, teve como redator-gerente Rodolfo Felipe, amigo de Maria Lacerda de Moura.

### **Fundamentação Teórica**

Nada como a metodologia de um autodidata (Maurício Tragtenberg), para guiar o movimento de pesquisa e compreensão de uma pensadora autodidata (Maria Lacerda de Moura). Os estudos de Maurício Tratenberg (2004) denunciam a lógica capitalista na educação - professores rígidos, reprodutores da ideologia em voga, formando os servos ignorantes em diversas áreas (justiça, medicina e educação), garantindo sua hegemonia; o saber produz o conhecimento necessário para a dominação, para aqueles que querem dominar, o controle sobre esse saber é essencial.

Sua lógica, entendimento crítico sobre a educação, a produção de conhecimento e a dominação contribuem para o objeto de estudo, é preciso ver além do que é mostrado, a fim de compreender os processos de dominação e controle sociais. Entender o momento histórico, a lógica do (s) poder (es) para enxergar esse processo e legitimar a narrativa daqueles que não concordam com a manipulação da realidade que está imposta. Um movimento de resgate do momento histórico, político e cultural vivido pelo autor (a) estudado para então debater seus escritos.

### **Metodologia**

Pesquisa história documental, utilizou-se fontes primárias da década de 1930, os jornais *A Lanterna* – jornal de combate ao clericalismo e *A Plebe* – periódico libertário, ambos publicados entre os anos de 1933 a 1935 que se encontram no Arquivo Edgard Leuenroth na Unicamp, além da pesquisa bibliográfica da autora estudada em seus livros publicados na década de 1930, destacando-se: *Fascismo, filho dileto da Igreja e do Capital, Clero e Fascismo: Horda de Embrutecedores e Ferrer, o Clero Romano e a Educação laica.*

## Resultados e Discussões

*A Lanterna* surgiu, em 1901 em São Paulo, como uma iniciativa das Ligas Anticlericais do Estado de São Paulo, em sua primeira fase, com a direção de Benjamin Mota, priorizando assuntos anticlericais e de denúncia dos abusos dos clérigos, mas com algum caráter liberal. Em 1909, Edgard Leuenroth é alçado à direção e, com a contribuição de Neno Vasco e outros anarquistas, o jornal assume o anarcosindicalismo, incluindo publicações do movimento operário, no Brasil e fora.

Com uma linguagem combatente, muitas vezes intelectual, outras vezes, de uma ironia bem refinada. Na leitura feita dos exemplares do jornal, buscou-se por artigos de Maria Lacerda de Moura, citações da autora ou sobre a autora, além de artigos de outros autores acerca de educação. Os temas específicos sobre o fascismo e o clero não foram indexadores de busca, primeiro, por ser o objetivo discutir a questão da educação e, segundo, pelo fato de o jornal ser completamente dedicado à crítica, principalmente ao clero, mas também ao fascismo.

Maria Lacerda de Moura participou de várias atividades das Ligas Anticlericais divulgadas no jornal, sempre discursando a favor da educação livre de preconceitos e contra os absurdos do clero e do fascismo. O jornal é todo voltado à crítica da religião católica, seja de ordem romana, seja jesuíta, denunciando as hipocrisias, ditaduras, no sentido do controle das mentes e almas, querendo dominar o mundo através da imposição e violência (inquisição, autos de fé e torturas).

A seção do jornal denominada *Catecismo Hereje* é onde mais citações de Maria Lacerda aparecem, por 8 vezes, 2 no ano de 1933, 5 no ano de 1934 e 1 vez no ano de 1935. Dentre as oito citações de Maria Lacerda de Moura feitas nessa seção do jornal, destacam-se duas, as quais, de alguma forma, contribuem para a discussão sobre a educação, como a seguinte, estampada no n. 358, de 10 de agosto de 1933m: “A covardia mental é a mais poderosa das forças reacionárias”; essa citação também está reproduzida na página 71 do livro *Ferrer, o clero romano e a educação laica*, na edição de 2021c do Centro de Cultura Social. Mas é na citação do jornal n. 373, de 8 de março de 1934b, que se tem a autora abordando especificamente a educação:

Todos querem, todos se arrogam o direito à exploração da alma da criança. E no momento histórico que atravessamos, já o clero brasileiro se arremontou para poluir a alma das gerações nossas – através do ensino católico na escola nacional (*A Lanterna*, 1934b, n. 373, p. 2).

Essa citação também se encontra no livro *Ferrer, o clero romano e a educação laica*, na página 67 da edição de 2021c. No capítulo intitulado “A alma feminina é a presa diletta das garras do clero”, ela alerta a todos dos intuitos do fascismo e do clero, tendo como viés a educação, tornando as crianças e os crentes em presas fáceis dos defensores da “civilização do bezerro de ouro” (Moura, 2021c, p. 68). Outros autores também se utilizam dessa mesma expressão, “civilização do bezerro de ouro”, termo já explicado no presente trabalho.

As participações de Maria Lacerda de Moura como oradora convidada, seja do movimento anticlerical de São Paulo, seja nas Ligas Anticlericais do interior do Estado de São Paulo. Encontraram-se quatro registros de suas participações. Demonstrando que a autora, além de seus escritos publicados sobre a importância da educação para a livre consciência humana também viaja para outras cidades, levando o seu entendimento sobre essas temáticas e fazendo conferências, debates e, assim, fortalecendo o movimento anticlerical de resistência em outros espaços.

Diante da leitura de *A Lanterna*: jornal de combate ao clericalismo (1933-1935), identificou-se outros autores que abordavam a educação. Localizaram-se trinta e três artigos; dezoito autores foram identificados, quer com seus nomes, quer com apelidos, quer ainda com iniciais; 4 artigos sem assinatura, 2 dos movimentos estudantis e 1 da Coligação Nacional Pró-Estado Leigo. O autor com a maior quantidade de artigos sobre educação escritos foi Xisto Leão, com 7 artigos, depois Luiz Rogerio, com 3 artigos, e Arthur Thompson, também chamado de Almirante Thompson, com 2 artigos. Os artigos não assinados, que contam 4, não entraram nessa contagem, pois podem ser todos de um mesmo autor, mas podem ser também de autores diferentes.

Utiliza-se como maior referência os artigos de Xisto Leão, autor com o maior número de artigos sobre educação, e seus outros artigos sobre a dominação clerical e o fascismo se aproximam sobremaneira dos escritos de Lacerda. Mas se trabalham os artigos específicos sobre educação. Infelizmente o autor que mais escreveu sobre a educação no jornal não pôde ser identificado: Xisto

Leão era um pseudônimo utilizado por um livre pensador, o qual, por motivos desconhecidos, não se pôde identificar: têm-se possíveis suposições, óbvias para o momento vivido de repressão, mas que não podem ser confirmadas.

O primeiro artigo de Xisto Leão, de 03 de agosto de 1933a, no número 357, intitulado “Não de padres que se precisa”, fez uma crítica feroz ao clero e a sua dominação. Utiliza-se do mesmo termo que Maria Lacerda de Moura, sobre à dominação clerical, “polvo clerical”, constatando-se que essa não é uma particularidade dos escritos da autora ou de Xisto Leão, mas de outros autores e, inclusive, com representações de *charges* desse tipo de dominação.

Abaixo uma *charge* representa esse termo usado por autores da época, no jornal *A Lanterna* (1933-1935), com os seguintes dizeres “Serão pelo menos incompletos os resultados de qualquer movimento popular que tenha por fim libertar o povo brasileiro, se não se combater resolutamente o imperialismo do Vaticano”. Na imagem, vê-se um polvo com uma cabeça de clérigo, representando a territorialização clerical sobre o Brasil, e cada tentáculo abraça uma instituição: a assistência social, a fábrica, o lar, o quartel, a política e a escola.

Figura 27 – O Polvo Clerical



Fonte: *A Lanterna*, 1935, n. 396, p. 1 – AEL- UNICAMP.

Assim como o termo “polvo clerical” une o pensamento de Lacerda com outros objetores de consciência, a crítica feroz ao clero e sua força também o fazem. O movimento anticlerical era muito forte, em todo o Brasil, com representantes em quase todos os estados, nas Ligas Anticlericais, onde se uniam anarquistas, liberais, maçons e, inclusive, alguns republicanos. Através das páginas dos jornais anticlericais, foi possível confirmar algumas localidades (cidades e estados), como as Ligas Anticlericais, em: Maranhão, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, Pelotas, Porto Alegre, Uruguaiana, Sorocaba. É inegável o nível de organização, debate e escritos dos anarquistas, em relação ao combate do clericalismo. O nível de organização chega ao ponto de terem jornais específicos sobre a luta anticlerical, como é o caso de *A Lanterna*, citando apenas um jornal do Estado de São Paulo. Para o movimento anticlerical, assim como para o anarquismo, não existiam fronteiras.

A crítica também vai para além das fronteiras. No artigo anterior, Xisto Leão menciona a dominação do polvo clerical sobre as instituições, incluindo a escola. O artigo no número 361, de 14 de setembro de 1933c, na página 3, intitulado “Não hesitemos: Guerra ao Vaticano! – Abaixo as mistificações e os embustes que nos achincalham e nos aniquilam”, não trata especificamente da educação, mas facilita a compreensão do autor de ir além do território brasileiro. Escreve sobre a influência do Vaticano em todas as mazelas do mundo ocidental, as guerras, as chacinas, convencendo o povo humilde, através dos dogmas que a eles são ensinados, argumentando que têm que passar por tudo.

Há igualmente o alerta “Brasileiros, a postos! Oponhamo-nos resoluta e energeticamente á expansão do perigo negro que nos ameaça” (*A Lanterna*, 1933b, n. 359, p. 3). O perigo negro ao qual Xisto Leão se refere são os padres que vestem a batina preta. Nesse artigo, o autor pergunta aos leitores se existe alguma dúvida sobre a ação do padre e sua interferência na ordem pública, nas suas mais diversas áreas (política, social – entende-se educação também e economia). Chama-os de ladinos, “[...] na sua arte de escamotear e confundir o próximo” (*A Lanterna*, 1933b, n. 359, p. 3).

Através da educação, a instituição clerical tem o privilégio, desde tenra idade, de construir na criança o tipo de mentalidade ideal para continuar a ser uma das instituições religiosas mais ricas e com maior expansão territorial. Qual o produto, segundo o autor, de tantos anos de interferência da Igreja? Um mundo de vícios e erros.

De acordo com sua explicação, todas as coisas que aconteciam eram resultado de uma formação de homens cegos a todas as realidades, criando pessoas impotentes e incapazes de reagir aos desmandos dos dominadores. Eles não defendem o povo, porém, o Vaticano, que representa os exploradores. A educação católica, para Xisto Leão, é “[...] a estagnação do homem na indiferença de todas as questões mais sérias da humanidade: é o desprezo pelo sofrimento alheio [...]” (*A Lanterna*, 1933b, n. 359, p. 3). As críticas não param por aí: o autor continua falando sobre as guerras que visam somente ao lucro e às injustiças sobre os pobres e famintos, para serem a edificação dos seus templos de riqueza. A Igreja destrói a harmonia social, porque seus ensinamentos levam à irracionalidade.

Mas, especificamente sobre o Brasil, ele pergunta: “Para que se fez Revolução? Para o povo? Para os Padres?” (*A Lanterna*, 1933d, n. 367, p. 1). Essa é a pergunta que o autor faz diante do anteprojeto da Constituição brasileira, quando estava sendo discutido e cogitado o ensino religioso nas escolas, se opcional. Critica a Constituição por ser um papelacho a favorecer a padraria. Nem mais, nem menos. Os eternos exploradores da ingenuidade popular hão de sentir-se extremamente bem com tais promessas de domínio mais fácil e mais perpétua sobre todos nós.

Pois não foi certamente para converter em leis a própria república das imoralidades, tão fértil em escândalos e abusos [...] como um atentado a liberdade de pensamento, que se fez a revolução. Não foi, não pode ter sido para mais oprimir e vexar o povo que se preparou e fez estalar o grande movimento armado que deveria conduzir a nação a um regime de garantias de liberdade.

Ensino religioso nas escolas... nada disso... (*A Lanterna*, 1933d, n. 367, p. 1).

Essa passagem demonstra um pouco da ironia do autor, característica que também podemos ver em outros colaboradores do jornal, assim como já se constatou também em Maria Lacerda de Moura. No artigo acima citado, o autor se pergunta para quem foi feita tal revolução que apenas oficializou o *status quo* das desigualdades já existentes no país. Esse é um questionamento que se mantém em Xisto Leão, como se pode ver no artigo seguinte, “Revolucionários de verdade, ou joguetes da padralhada?” (*A Lanterna*,

1933e, n. 368, p. 1), protestando pelo fato de que os homens livres não lutaram para ter ensino religiosos, nas escolas, pelo contrário. “Não será com padres nas escolas que evitaremos a escravidão fascista no Brasil” (*A Lanterna*, 1934a, n. 374, p. 2).

A cada artigo, Leão vai se apresentando como um escritor que, de várias formas, em vários momentos, comunga com as ideias de Maria Lacerda de Moura, como nesta frase: “O fascismo é, antes de tudo, antes de mais nada, fruto do capitalismo” (*A Lanterna*, 1934a, n. 374, p. 2). E seria também o fim da Igreja que cria os “cordeiros”, como lhe convém, através do ensino religioso.

A resistência a toda essa forma de dominação é necessária, força para garantir a liberdade de consciência: “O polvo clerical não dominará o Brasil” (*A Lanterna*, 1934b, n. 380, p. 4). Leão reafirma a intenção de dominação do povo pelo clero, por meio do ensino religioso nas escolas, defendendo que o povo deve resistir e garantir a sua liberdade consciência. “O monstro clerical e a sua sórdida missão” (*A Lanterna*, 1935b, n. 399, p. 4). O autor discorre sobre à instituição católica, que tem como missão a desculpa de ensinar, mas, na verdade, é produzir cabeças não pensantes, as quais possam ser dominadas e seguirem o seu propósito, que é servir a Deus, na verdade, servindo ao sistema clerical e a quem ele designar que esteja no poder.

O periódico libertário *A Plebe* foi fundado em 1917, esteve presente até 1951, ficando alguns anos sem publicação, por causa da repressão da polícia política e pelas próprias dificuldades de manutenção. O jornal teve diversos colaboradores, os quais escreviam artigos, os redatores-gerentes Edgard Leuenroth, Florentino de Carvalho, Pedro A. Mota e Rodolfo Felipe. Os jornais analisados de 1933-1935 são da chamada nova fase do jornal, que tinha como redator-gerente Rodolfo Felipe.

Nesse periódico, buscou-se por Maria Lacerda de Moura e sobre educação, incluindo as palavras “escola” e “ensino”. Nas 96 edições do jornal, entre 1933-1935, analisadas, ela foi citada 75 vezes, na divulgação e indicações dos seus livros, nas conferências de que participou, nos artigos publicados. Obtiveram-se 5 artigos, sendo que o último deles foi publicado em 4 partes, em edições diferentes, 6 conferências na cidade de São Paulo e no interior do Estado; notícia sobre a visita que recebeu da militante argentina Concepción

Fernandez, divulgação de 5 livros de Lacerda, sendo citados em diferentes edições, por dezessete vezes; teve 7 livros recomendados, sendo recomendados em cinquenta e duas edições diferentes e ela também doou 3 livros para, com a venda, arrecadar fundos para o jornal, assim como 2 citações de frases suas na seção “Estilhaços...”

Dos 5 artigos publicados de Maria Lacerda de Moura, nenhum aborda especificamente a educação, mas 3 deles conversam com o tema da educação, o clero e o fascismo, pois tratam de política e consciência humana. São eles: “Direitos civis e políticos à mulher” (*A Plebe*, 1933d, n. 18, p. 2), “A política não me interessa” (*A Plebe*, 1933f, n. 19, p. 1) e “Nem governos nem sacerdotes” (*A Plebe*, 1933j, n. 34, p. 2). Além desses artigos, ela publicou mais dois, são eles: “A ‘Legião Negra de São Paulo’” (*A Plebe*, 1933l, n. 36, 37, 38, 39, todos na p. 2) e “A proposito das perseguições aos Israelitas” (*A Plebe*, 1933g, n. 24, p. 2).

Os artigos que contribuem para a questão da educação, nos escritos de Maria Lacerda de Moura, são os três primeiros mencionados acima. O primeiro, “Direitos civis e políticos à mulher” (*A Plebe*, 1933d, n. 18, p. 2), demonstra o quanto a Igreja se utilizará desse direito, para impor suas vontades, ao passo que, no número seguinte, considera a inutilidade do voto:

Democracia? – Ferrero a definiu: ‘este animal cujo ventre é imenso e a cabeça insignificante’...

O voto não é necessidade natural da espécie humana: é uma das armas do vampirismo social. Si tivéssemos os olhos abertos, chegaríamos a compreender que o rebanho humano vive a balar a sua inconsciência, aplaudindo à minoria parasitaria que inventou e representa a ‘tournéé’ da teatralidade dos governos, da política, da força armada, da burocracia de afilhados – para complicar a vida cegando aos incautos, afim de explorar a todo o gênero humano em proveito de interesses mascarados nos ídolos do patriotismo, das bandeiras, da defesa sagrada dos nacionalismos e das fronteiras, da honra e da dignidade dos povos...

Depois, a rotina, a tradição, a escola, o patriotismo cultivado, carinhosamente, para que a carneirada louve, em uníssonos, o cutelo bem afiado dos senhores. A religião, a família se encarrega do que falta para desfibrar o individuo (*A Plebe*, 1933, n. 19, p. 1)<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> *A Plebe* – periódico libertário, números 7 (07.01.1933) a 102 (23.11.1935), Arquivo Edgard Leuenroth – Unicamp.

Esse fragmento é apenas uma amostra das fortes e conscientes palavras de Maria Lacerda de Moura, criticando a política e os seus senhores famintos de poder. Para se manter no poder, é preciso domesticar as consciências com bandeiras, dogmas, e a escola tem seu papel fundamental para moldar a obediência servil.

O último artigo, “Nem governos nem sacerdotes” (*A Plebe*, 1933j, n. 34, p. 2), segundo o jornal, faz parte de outro livro inédito de Maria Lacerda de Moura, intitulado *Clero, fascismo e antisemitismo*. Nele, a autora aborda o fato de existirem duas formas de ética em que se resumem todos os problemas humanos:

A primeira fórmula de ética vem da sabedoria antiga, do Templo de Delfos. A sabedoria moderna acrescentou-lhe um poema de beleza e harmonia: “Conhece-te a ti mesmo” – “para aprenderes a amar”. A segunda fórmula é consequência da primeira: “Unir ao individualismo dos espíritos o comunismo das mãos” – liberdade e auxílio mútuo. Pensamento livre, livre consciência e trabalho manual para todos. (*A Plebe*, 1933j, n. 34, p. 2).

Na citação acima, verifica-se mais uma vez a sua aproximação de pensamentos filosóficos com o anarquismo individualista de Han Ryner e do anarquismo quanto à liberdade e auxílio mútuo. As ambições e a cultura da imbecilidade aplaudem os déspotas: mesmo assim, o ser humano pode, individualmente, iluminar sua consciência para a fraternidade e acima de todos os despotismos e torturas, sobrevivendo às inquisições políticas e religiosas, de modo a sermos irmãos, no auxílio e respeito mútuo, no culto à liberdade e à bandeira dos Direitos Humanos. Essas aspirações da autora podem se concretizar muito, segundo ela mesma, com a educação do livre pensamento e consciência.

A autora, apesar de suas críticas, acreditava na possibilidade de se viver em um mundo mais harmônico, de respeito às diferenças, pensamento livre e ajuda mútua, sem dogmas, autoritarismos, baseados na consciência livre e respeito às individualidades. Era totalmente contra qualquer forma de violência ou dominação, algo que se pode verificar nas 6 conferências de Maria Lacerda, as quais foram registradas, nesse período, com temas contra a guerra, antisemitismo, fascismo, clericalismo, e a favor de uma educação livre de dogmas, tendo como amparo autores

como Francisco Ferrer, ao qual ela dedicou todo um livro, divulgado e recomendado pelo jornal.

Quanto aos outros autores que escreveram no jornal sobre o tema da educação, não será feita uma tabela, por serem muitos e vários deles terem escrito apenas um artigo, no intervalo verificado, de 1933-1935. Foram encontrados sessenta artigos, que focalizam a educação, de alguma forma, dentre os quais quinze sem assinatura, 3 de Souza Passos, M. Garcia, Campos Carvalho e um artigo de cada dos 52, alguns sem assinatura, publicadas pelo movimento operário e outros autores que colaboraram com o jornal: J. Carlos Boscolo, Isabel Cerruti, Neno Vasco.

Dos artigos de Souza Passos, o primeiro chama-se “Educação ou retrocesso” (*A Plebe*, 1933, n. 39, p. 4) e questiona o conceito de evolução. Indigna-se o autor com a possibilidade de ansiarmos pela liberdade e consciência livre, todavia, vivermos dominados. Isso leva ao seu segundo artigo, “A vida proletária á beira de um abismo – o caso da Austria é um preludio da sangreira com que o capitalismo julga salvar os seus privilégios”, uma vez que as expressões do fascismo têm como objetivo impedir a realização humana, a fraternidade e a liberdade.

A educação fascista não só cria o ódio como impede o ser humano de se desenvolver em sua plenitude, na liberdade de pensamento e ação, na vivência coletiva e de apoio mútuo, concebidas como proposta pelo anarquismo e seus pensadores. Por exemplo, na educação, com o pedagogo anarquista Francisco Ferrer, o qual é o título do terceiro artigo de Souza Passos. Nele, o autor assevera que o mundo está escravo dos preconceitos religiosos, fruto da educação, de concepções dogmáticas que “[...] comprimiam o coração de Francisco Ferrer onde transbordava a seiva da fraternidade humana” (*A Plebe*, 1934, n. 73, p. 3).

Seres humanos servis e fáceis de dominar e explorar, seja pelo clero, seja pelo fascismo ou capitalismo – esse é o resultado de uma educação baseada em dogmas e preconceitos, sobre os quais já escreveram Maria Lacerda de Moura, Souza Passos, assim como Martins Garcia, no seu artigo “Vida de anarquista – Anarquismo, sindicalismo e revolução social”, quando alerta para as “[...] consequências malignas de uma falsa educação [...]”, que começa na edição de *A Plebe*, 1934, n. 58 e termina no n. 59, ambas na página 2, apresentando as possibilidade de uma redenção.

A educação é um dos grandes motes da transformação social. A esse coro se une a voz de Campos Carvalho, no artigo “O século da criança”, onde o autor denuncia a descoberta da burguesia em explorar o trabalho da criança: “Esquece a burguesia que aí esta se formando uma criança proletária e que lutará com consciência desde tenra idade até adulto” (*A Plebe*, 1934, n. 71, p. 2), não aceitando o “[...] método de educação da classe pobre, procurando que subsista para sempre a admirável obediência [...]” (*A Plebe*, 1934, n. 73, p. 2).

Sobre a educação, M. Sanches, em “Momento Pedagógico”, faz um alerta acerca da “[...] a responsabilidade dos professores na formação do ser humano e a uma educação adequada ao desenvolvimento da ciência” (*A Plebe*, 1933, n. 8, p. 2). Assim como Martins Garcia, citado anteriormente, M. Sanches, com outros autores, alerta para as consequências de uma educação baseada em dogmas religiosos e mitos patrióticos. É uníssonos, em quase todos os outros autores que abordam a educação, melhor dizendo, o problema da educação que tem a intromissão do fascismo, pela autoridade, do clero, pela caridade, pela fé, os quais se embrenham como um polvo em quase todas as áreas, do capitalismo ao proletariado, por meio das campanhas de educação e saúde, transformando-se em fazedores de rebanhos. Critica-se essa educação totalitária e promove, através dos movimentos operários, nas escolas racionalistas, uma educação libertária.

Os outros anarquistas que focalizam o tema da educação, em algum momento, em seus artigos para o jornal *A Plebe* (1933-1935), escrevem 27 artigos, alguns assinados, abreviados ou sem assinatura. Infelizmente, não serão descritos e estudados todos eles, neste documento, pois ficaria cansativo para o leitor e, em alguns momentos, mesmo que examinando a educação, fora de contexto para a pesquisa. Tenta-se então resumi-los, dando os destaques necessários àqueles autores que mais “conversam” com o tema da pesquisa.

João Pontes Moraes, no texto “O clero e a Contra-revolução” (*A Plebe*, 1933, n. 7, p. 3-4), denomina contrarrevolução o fato de os paulistas reacionários da política burguesa e o clero financiarem o movimento, fazendo a crítica de os hospitais estarem lotados, centenas de desamparados, de não terem escolas suficientes, enquanto a igreja doa ouro para a “revolução”:

O problema social do mundo não desperta a sua atenção. Que se importam eles que haja miséria e desespero. Os imbecis proporcionam-lhes

conforto invejável. A bolsa dos burgueses está sempre aberta para encher-lhes as mãos de ouro. O trabalho que prestam á burguesia, de anestesiar a consciencia do povo, é bem pago [...] Onde o Arcebispo sepultou os ensinamentos do grande revolucionário, Jesus, aproveitado pela igreja como divindade para bestificar a massa? (*A Plebe*, 1933, n. 7, p. 3-4).

Mas a educação das massas está evoluindo e o “Trio Corruptor” (*A Plebe* 1933, n. 13, p. 4), como diz Vanguardeiro, está afundando:

Religião, burguesia e capitalismo, estão, neste século, navegando num barco frágil, apodrecido pelo tempo e gasto na sua estrutura, fazendo agua já nos porões da estabilidade graças á evolução e educação das massas (*A Plebe*, 1933, n. 13, p. 4).

Nisso se inclui a educação anarquista, racionalista, pois, em face de tanta injustiça social, não há como não ser anarquista, escreve Alfredo Calderon, no artigo intitulado “Serei Anarquista?” (*A Plebe*, 1933, n. 15, p. 1), acrescentando: “[...] a educação transformada em um meio de formação dos espíritos para adaptar ao ambiente; o sentimento religioso convertido em monopólio de uma Igreja que faz dele um negócio e adora um Deus ‘por interesse’ [...]” (*A Plebe*, 1933, n. 15, p. 1).

Ditam-se regras que contradizem os ensinamentos, tendo-se na educação religiosa obrigatória nas escolas uma forma de se eximir do seu trabalho de sacerdotício. Como explica um autor anônimo, no artigo de *A Plebe*, número 16, página 3 de 1933, com o título de “Os dez mandamentos do eleitor católico”; o sétimo fala se refere às escolas:

7º - Para introduzir obrigatoriamente o ensino religioso nas escolas; para que os colégios públicos e particulares deem 5 horas diárias de catecismo ás crianças brasileiras, poupando esse trabalho aos nossos queridos sacerdotes [...] (*A Plebe*, 1933, n. 16, p. 3).

Esse é o intuito da Igreja e, para se livrar dessa doutrinação, aconselha: “Trabalhador – sê o teu próprio defensor” (*A Plebe*, 1933, n. 20, p. 2), um artigo anônimo que sugere ao trabalhador cuidar da sua própria educação, instrução e reflexão, pois as castas capitalistas, sacerdotais, industriais e

latifundiárias não irão fazer isso, pois a elas só interessa a exploração. “É como diz o Escritor: pobre educação capitalista.” (*A Plebe*, 1933, n. 20, p. 3), reflete Oliveira Rigonati, em “Conceitos de um caipira paulista”, criticando a imbecilidade de alguns senhores, dando como exemplos o sr. Pinto Serva e o Dr. Baptista Luzardo, este último por considerar a prostituição uma necessidade.

Por isso, a importância da educação baseada na ciência, porque desta depende o nosso futuro: é o que diz aos professores, em relação às crianças, José Ingenieros, no artigo “Pela humanidade futura”:

Ensina-lhes que entre os deveres do homem, o primeiro dever é a intensificação da própria personalidade, mediante a cultura da inteligência, a socialização dos sentimentos, a educação da vontade: assim se forma o homem livre, o cidadão laborioso, conciente, altivo em sua dignidade de seu semelhantes. Essa é a aurora porvir (*A Plebe*, 1933, n. 22, p. 4).

Pode-se destacar alguns “Pontos de doutrina – as razões porque somos libertários ou anarquistas” (*A Plebe*, 1933, n. 22, p. 4), conforme frisa um escritor anônimo, com 6 razões: “1 – Religião explora; 2 – O trabalho manual e intelectual é criador; 3 – o governo é improdutivo; 4 – Polícia é sementeira de ambições; 5 – A lei não impede os delitos e 6 – a pátria é a criação arbitrária dos governantes”.

“Nós libertários queremos uma sociedade em que cada um se governe a si mesmo, e na qual os meios de produção estejam ao alcance de todos os seres humanos” (*A Plebe*, 1933, n. 22, p. 4). Essa fala se aproxima bem do anarquismo individualista de Maria Lacerda de Moura e de outros anarquistas, como André Néblind, Émile Armand e Han Ryner.

E para alcançar estes fins, propomos os seguintes meios de ação:

Procurar agremiar todos os trabalhadores assalariados, de boa vontade, decididos a combater os preconceitos religiosos, políticos, econômicos, sociais. Procurar abrir na muralha negra da ignorância, da hipocrisia, de todos os preconceitos e de todas as opressões, uma brecha por onde possa livremente irradiar um pouco de vida e ideal. Procurar facilitar aos espíritos livres e curiosos, que desejem conhecer a questão social, 0 os meios indispensáveis para tal fim. Procurar despertar e estimular, principalmente entre a mocidade das escolas e dos produtores, o gosto e o interesse pela leitura e estudo das diversas escolas sociológicas, filosóficas e científicas, que mais interessem á cultura geral. Procurar, finalmente, contribuir para a difusão das moderna

idéias de emancipação humana, preconizadas pelos mais formosos espíritos de cientistas, filósofos e artistas, sustentadas pela parte sã e conciente dos produtores do Universo (*A Plebe*, 1933, n. 22, p. 4).

Essas são algumas diferenças entre a educação de um fanático e um consciente ponderado, como em “O nosso contro – Um Patriota”, de João Távora (*A Plebe*, 1933, n. 24, p. 3) e o que repetem algumas organizações, como o Comitê organizador de Campinas, em “Aos homens de consciencia livre” (*A Plebe*, 1933, n. 29, p. 4).

Inimigo de todo e qualquer princípio de liberdade humana, o clero manteve-se sempre ao lado dos opressores contra os oprimidos. (Haja vistas nas relações amistosas do Vaticano com Hitler e Mussolini). Aqui no Brasil esses propagadores do erro e da mentira tentaram introduzir o ensino religioso nas escolas e vendo fracassado o seu intento, resolveram transformar as igrejas em centros de propaganda política (*A Plebe*, 1933, n. 29, p. 4).

Da mesma forma, a União dos Artífices em calçados, em “O nosso grito de Repulsa contra o bandoleirismo fascista” (*A Plebe*, 1933, n. 34, p. 4), na seção “Ignorancia e Cultura”, enfatiza a importância da educação e da cultura, com base na pedagogia de Francisco Ferrer. Para combater e evitar que o Brasil se torne “A Alemanha subjugada pelo nazismo” (*A Plebe*, 1933, n. 36, p. 4), o autor anônimo explica sobre os campos de trabalho, treinamento e educação militar.

A “Escola de Vagabundos” é um bom exemplo, mas referente ao Estado, no qual B. S., no artigo “Paradoxo” (*A Plebe*, 1933, n. 37, p. 4), conta que chegou a uma Chácara, que descobriu ser do governo, pôs-se a conversar com um senhor, que também olhava o ambiente. Ali estavam várias crianças, maltrapilhas e castigadas, em extrema disciplina: plantavam o dia todo, dormiam em barracões e, à noite, iam para a escola, onde, além de tudo aprendiam a rezar e a instrução militar. Ora, e eles eram os “vagabundos”, segundo esse senhor que também os observava?

Esforçava-me por desfazer a confusão que aquele paradoxo me proporcionava: os vagabundos são quem trabalha, quem revolve a terra, quem planta, quem colhe...

Aprendem a rezar e militarizam-se... Esta é a escola que eles recebem!  
Que crime terá cometido aquela massa de crianças?  
...Ah! Sofrem fome! Tiritaram de frio! Dormiram nas portas das igrejas!  
Então, prenderam-os, como prendem a todos, para afastar da cidade esse  
aspecto de miséria que existe em todas as urbes dos países capitalistas.  
Que mundo de lodo! (*A Plebe*, 1933, n. 37, p. 4).

É preciso estar atento à falsa educação, e o artigo de Atomo, intitulado “Humildade, resignação, tolerância...” (*A Plebe*, 1933, n. 41, p. 2) alerta sobre os falsos educadores que querem que o povo seja humilde, resignado e se curve diante das autoridades (patrão, padre, general, governador). Essa é uma autoridade artificial, porque todos são e têm como fim a exploração. São os pobres que têm de ser humildes ou devem se orgulhar da sua força, pergunta o autor? Em sua opinião, a resignação foi inventada por ricos, com o objetivo de escravizar. Como nos resignar, se o salário não dá para o sustento? “Sublime escola essa que nos ensina a curvar a espinhela para que os piratas cavalguem!...”

Essas situações despertam para o senso de justiça; por isso, chega Bongado, em “Revolução Social” (*A Plebe*, 1933, n. 42, p. 2), questionando acerca do que é preciso para tal. Deve estar ligada ao sentir, pensar e agir dos indivíduos, sem as autoridades, com os decretos, leis recompensas, castigos, prisões, propriedades e atos religiosos, cada um com seus próprios interesses. “As lutas políticas e religiosas que se agitam atualmente, partem de percepções despeitadas, filhas duma educação decadente e de físicos doentios” (*A Plebe*, 1933, n. 42, p. 2).

Ora, o homem, como salienta H. Halpern, em “A religião e o proletariado” (*A Plebe*, 1933, n. 42, p. 1),

no albor da sua infantilidade não possui nenhuma noção sobre deus, anjos ou diabo. De tudo isso vem a ter-se conhecimento pelas circunstâncias acidentais em primeiro lugar da mãe, avô, e, naturalmente da escola (*A Plebe*, 1933, n. 42, p. 1).

É preciso continuar lutando e resistindo contra esse “Trio Corruptor”, o qual tenta dominar a todos. E a Conferência Internacional das Trabalhadoras em Bruxelas (*A Plebe*, 1933, n. 46, p. 1) uniu-se a essa luta, aprovou a moção de indignação as violências contra a classe trabalhadora

alemã e, entre outras questões, o valor da liberdade individual, a luta contra o fascismo e a importância da educação.

Foi o que fizeram em relação à Alemanha, mas a luta é internacional, porque o polvo clerical se une a todas as forças governamentais e burguesas, para continuar ressurgindo a todo momento, com o seu poderio e domínio sobre o povo. Entretanto, aqui no Brasil, a resistência continua, conforme o autor anônimo de “Vida anarquista – A todos os anarquistas do Brasil” (*A Plebe*, 1933, n. 48, p. 2):

Não obstante haver a certeza de que no Brasil o fascismo não conseguirá medrar, porque, porque as condições de educação e as condições geográficas do país não são de molde a produzir vida a essa planta daninha do clericalismo, acham, entretanto, os anarquistas do Grupo Terra Livre, já em relações com os outros grupos, que, afim de evitar danos maiores à vida coletiva do Brasil, devem ser postas em prática todas as atividades revolucionárias no combate a essa praga que ameaça a tranquilidade do proletariado brasileiro (*A Plebe*, 1933, n. 48, p. 2).

Era importante a organização dos anarquistas e existia, de fato, uma luta de resistência, assim como no acreditar que a revolução social estava por vir; contudo, essa última fala se demonstra bastante ingênua e divergente do que Maria Lacerda de Moura e outros autores escreveram sobre a dominação do polvo clerical, que inclusive se utiliza das suas localizações geográficas, igrejas e escolas para pregar o seu entendimento sobre o que é certo, no sentido político, espiritual, educacional, de resignação social e obediência.

Como destacado acima, não são todos os autores que comungam desse entendimento do autor anônimo. Por exemplo, Antônio Manoel Vinhais, no artigo “Professores ou agentes do Vaticano?” (*A Plebe*, 1933, n. 52, p. 4), critica a influência clerical em todo o país, dando como exemplo o magistério e a escola normal, repletos de professores católicos. Convoca os intelectuais de consciência livre contra a arrogância do clero para bloquear o polvo clerical.

Não é diferente quanto à “A questão social na Constituinte” (*A Plebe*, 1934, n. 58, p. 1), na qual outro escritor anônimo, com uma escrita contundente, nega aos membros da Constituinte ou instituições de Estado a autoridade para resolver as questões dos trabalhadores. Diz já saber que a revolução de 30 trairia o povo com sua demagogia que, entre tantas questões, introduz

o ensino religioso nas escolas. A nossa educação é cheia de vícios e prejuízos, como enfatiza J. Carlos Boscolo, em “Verdades Sociais” (*A Plebe*, 1934, n. 59, p. 2). Por isso, conforme realçado na Conferência Operária Brasileira (*A Plebe*, 1934, n. 62, p. 3), é preciso:

[d]esenvolver constante propaganda contra todos os vícios e máus hábitos que prejudicam moral e fisicamente os trabalhadores, sustentando, ao mesmo tempo, uma permanente obra de educação e instrução em todos os meios obreiros, procurando elevar o nível dos conhecimentos intelectuais, profissionais e sociais da classe trabalhadora (*A Plebe*, 1934, n. 62, p. 3).

O entendimento da Conferência Operária Brasileira e dos movimentos grevistas estava articulado com o conceito anarquista de luta de classe, como é possível verificar, em “Os movimentos grevistas e o conceito anárquico da luta de classe” (*A Plebe*, 1934, n. 67, p. 1):

A luta de classes, como encaram os anarquistas, é a ação direta dos trabalhadores, como demonstração de uma independência de caráter e de consciência, contra as classes que exploram o trabalho escravizando os indivíduos ou submetendo-os por uma educação disciplinada com base na obediência ao chefe (*A Plebe*, 1934, n. 67, p. 1).

A autoridade tem um papel repressivo, com a desculpa de ser guardadora da moral, cedendo apenas por pressão. A história mostra que autoridade e justiça são incompatíveis, afirma Claudio de Lisle, em “Autoridade e justiça” - “A justiça quer a benevolência, a educação, a grandeza da alma, falando assim, enquanto a autoridade se alimenta da soberba, do orgulho, da vaidade e da violência” (*A Plebe*, 1935, n. 85, p. 2).

No artigo “Necessidades Urgentes” de Roinvjócira (*A Plebe*, 1935, n. 83, p. 2), se pergunta: “E quantos, quantos por aí andam já perdidos no labirinto de uma escravidão branca sob o jugo de uma minoria de mistificadores [...]”. Na dominação do clero, como frisa J. Alves, em “A exploração clerical no Brasil” (*A Plebe*, 1935, n. 93, p. 3), que vai vagarosamente tomando espaços até “[...] o ensino religioso nas escolas, Cristo no Tribunal, a Constituição decretada em nome do padre do Filho e do Espírito Santo, a igreja novamente casa com o Estado [...]” (*A Plebe*, 1935, n. 93, p. 3).

## Considerações Finais

Encerra-se este escrito, que teve como objetivo a pesquisa documental sobre Maria Lacerda de Moura e a educação em três jornais, sendo dois deles da imprensa anarquista brasileira e um na imprensa de grande circulação. Os três serviram para verificar o que se falava da autora, na imprensa anarquista ou não, sendo os dois primeiros para descobrir quais eram outros “objetores de consciência”, autores anarquistas, anticlericais, e o que tratavam sobre educação.

A leitura dessas fontes documentais, principalmente as anarquistas, se fez de suma importância para se compreender que não era apenas Maria Lacerda de Moura que pensava da forma como se apresenta, nos Capítulos 2 e 3, a dominação dos fascistas, da Igreja Católica e seus intelectuais sobre a educação brasileira e seu povo. Pode-se, através desses documentos, verificar em outros autores, alguns conhecidos e outros anônimos, que a percepção sobre a interferência do fascismo e da Igreja Católica estava nos escritos dos escritores e militantes anarquistas e anticlericais.

A luta contra a dominação da Igreja Católica era fortíssima, a ponto de um dos jornais, *A Lanterna*, ser declaradamente anticlerical, denunciando todos os abusos de poder dessa instituição, a qual se utiliza de um dogma e da crença massiva da população para controlar a todos e dominar sobre eles, influenciando inclusive a sua vida política partidária, no sentido de que usa os espaços religiosos para fazer a pregação dos fascistas.

Para esses autores, os espaços de educação são importantes lugares de formação das mentes da população e, assim, o clero, o fascismo e seus intelectuais, ou melhor dizendo, os superelefantes, conforme designou Maria Lacerda de Moura, lutavam para se manter dentro deste campo e perpetuando a dominação, domesticação, controle e servilismo do povo. É o polvo clerical!

O polvo clerical é assim denominado por Maria Lacerda de Moura, como outros autores, entre eles Xisto Leão, autor cuja identidade infelizmente não se sabe e cujas ideias se aproximam demasiadamente com os escritos de Maria Lacerda de Moura sobre educação. Esse polvo que se pretende estar presente em todos os espaços da sociedade, para controlar a população, pois sem ele, sem Deus, os homens e mulheres estão perdidos, de sorte que apenas através dos seus ensinamentos de domesticação e servilismo há salvação.

É preciso, segundo os autores e autoras, combater esse polvo clerical e sua dominação, que é fundamentalista, é imperialista, é capitalista, é fascista, se molda conforme o grupo político que está dominando, para se manter no poder. Nesse sentido, conhecer outros autores, através dessas fontes, mostrou-se muito profícuo, na contribuição do entendimento sobre o fascismo, a Igreja Católica e a educação, no Brasil da década de 1930. Na busca por esse tema e sobre Maria Lacerda, encontramos a crítica a respeito dessa autora, sendo esta específica sobre um dos livros da escritora, elencado como base para os estudos dos seus escritos sobre clero, fascismo e educação.

### Referências

A ALEMANHA subjugada pelo nazismo. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 36, 5 ago. 1933, p. 4.

ALVES, J. A exploração clerical no Brasil. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 93, 20 jul. 1935, p. 3.

A QUESTÃO social na Constituinte. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 58, 17 mar. 1934, p. 1.

ATOMO. Humildade, resignação e tolerância... **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 41, 23 set. 1933, p. 2.

BONGADO. Revolução social. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 42, 30 set. 1933, p. 2.

BOSCOLO, J. C. Verdade sociais. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 59, 31 mar. 1934, p. 2.

B. S. Paradoxo. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 37, 12 ago. 1933, p. 4.

CALDERON, A. Serei anarquista? **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 15, 25 fev. 1933, p. 1.

CARVALHO, C. O século da criança. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 71, 15 set. 1934, p. 2.

COMITÊ ORGANIZADOR DE CAMPINAS. Aos homens de consciência livre. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 29, 17 jun. 1933, p. 4.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DAS TRABALHADORAS EM BRUXELAS. As mulheres contra o fascismo. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 46, 4 nov. 1933, p. 1.

CONFERÊNCIA OPERARIA BRASILEIRA. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 62, 12 maio 1934, p. 3.

GARCIA, M. Anarquismo, sindicalismo e revolução social. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 58, 17 mar. 1934, p. 2.

GONÇALVES, A.; BRUNO, A.; QUEIROZ, C. Apresentação. *In*: MOURA, M. L. **Renovação** [1919]. Fortaleza: Fac-Símile, 2015.

HALPERN, H. A religião e o proletariado. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 42, 30 set. 1933, p. 1.

INGENIEROS, J. Pela humanidade futura. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 22, 29 abr. 1933, p. 4.

LEÃO, X. Não é de padres que se precisa. **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 357, 3 ago. 1933a, p. 1.

LEÃO, X. Brasileiros, a postos! Oponhamo-nos resoluta e energicamente á expansão do perigo negro que nos ameaça. **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 359, 17 ago. 1933b, p. 3.

LEÃO, X. Não hesitemos: Guerra ao Vaticano! – Abaixo as mistificações e os embustes que nos achincalham e nos aniquilam. **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 361, 14 set. 1933c, p. 3.

LEÃO, X. Para que se faz a revolução? Para o povo? Para os Padres? **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 367, 7 dez. 1933d, p. 1.

LEÃO, X. Revolucionarios de verdade, ou joguetes da padralhada? **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 368, 21 dez. 1933e, p. 1.

LEÃO, X. Não será com padres nas escolas que evitaremos a escravidão fascista no Brasil. **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 374, 22 mar. 1934a, p. 2.

LEÃO, X. O polvo clerical não dominará o Brasil. **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 380, 28 jun. 1934b, p. 4.

- LEÃO, X. O monstro clerical e sua sórdida missão. **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 399, 10 ago. 1935b, p. 4.
- LISLE, C. Autoridade e justiça: A justiça quer a benevolência, a educação, a grandeza da alma, falando assim, enquanto a autoridade se alimenta da soberba, do orgulho, da vaidade e da violência. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 85, 30 mar. 1935, p. 2.
- MORAIS, J. P. O clero e a contra-revolução. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 7, 7 jan.1933, p. 3-4.
- MOURA, M. L. Covardia Mental (Catecismo Herege). **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 358, 10 ago. 1933, p.1.
- MOURA, M. L. Direitos civis e políticos da mulher. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 18, 25 mar. 1933d, p. 2.
- MOURA, M. L. A política não me interessa. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n.19, 8 abr. 1933e, p. 1.
- MOURA, M. L. A propósito das perseguições aos israelitas. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 24, 18 maio 1933f, p. 2.
- MOURA, M. L. Nem governos, nem sacerdotes... **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 34, 22 jul. 1933i, p. 2.
- MOURA, M. L. A Legião Negra de São Paulo (do livro inédito **A Epopeia Bandeirante...**). **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 36, 5 ago. 1933, p. 2; n. 37, 12 ago. 1933, p. 2; n. 38, 26 ago. 1933, p. 2; n. 39, 9 set. 1933k, p. 2.
- MOURA, M. L. Exploração infantil e ensino (Catecismo Herege). **A Lanterna** – jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 373, 8 mar; 1934b, p. 2.
- MOURA, M. L. **Ferrer, o clero romano e a educação laica**. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2021c. [1ª edição – São Paulo, 1934].
- OS 10 MANDAMENTOS do leitor catolico. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 16, 4 mar. 1933, p. 3.
- OS POLVO CLERICAL (*charge*). **A Lanterna** - jornal de combate ao clericalismo. São Paulo, n. 396, 1 jun.1935, p. 1.
- OS MOVIMENTOS grevistas e o conceito anárquico da luta de classes. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 67, 21 jul. 1934, p. 1.

PASSOS, S. Educação ou retrocesso. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 39, 9 set. 1933, p. 4.

PASSOS, S. Francisco Ferrer. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 73, 13 out. 1934b, p. 3.

PONTOS DE DOCTRINA: as razões porque somos libertários ou anarquistas. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 22, 29 abr. 1933, p. 4.

RIGONATI, O. Conceitos de um caipira paulista. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 20, 15 abr. 1933, p. 3.

ROINVJÓCIRA. Necessidades urgentes. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 83, 2 mar. 1935, p. 2.

SANCHES, M. Momento pedagógico. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 8, 14 jan. 1933a, p. 2.

SILVA, R. R. **Imprimindo a Resistência: A Imprensa Anarquista e a Repressão Política em São Paulo (1930 -1945)**. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Unicamp, Campinas, 2005. Disponível: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=497375>. Acesso: 30 maio 2023.

TÁVORA, J. O nosso conto – um patriota. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 24, 13 maio 1933, p. 3.

TRABALHADOR, SÊ TEU PRÓPRIO DEFENSOR. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 20, 15 abr. 1933, p. 2.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2004 (Coleção Maurício Tragtenberg. Direção: Evaldo A. Vieira).

UNIÃO DOS ARTÍFICES EM CALÇADOS. O nosso grito de Repulsa contra o bandoleirismo fascista - Ignorância e Cultura. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 34, 22 jul. 1933, p. 4.

VANGUARDEIRO. Trio Corruptor. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 13, 11 fev. 1933, p. 4.

VIDA ANARQUISTA: A todos os anarquistas do Brasil. **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 48, 2 dez. 1933, p. 2.

VINHAIAS, A. M. Professores ou agentes do Vaticano? **A Plebe** – periódico libertário. São Paulo, n. 52, 30 dez. 1933, p. 4.

# Cinema, Educomunicação e Sala de Aula: Contribuições para a Formação de Professores

Naiana Leme Camoleze SILVA<sup>46</sup>

## Introdução

A presente pesquisa intitulada “Cinema, Educomunicação e sala de aula: contribuições para a formação de professores” tem como premissa ressaltar a relação existente entre Cinema e Educação, e colaborar com a prática docente com o uso de produções cinematográficas em sala de aula, por meio dos documentários produzidos pelo cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini, e através de uma perspectiva interdisciplinar promover diálogos, visando contribuir com a formação de professores.

O estudo parte de uma perspectiva bibliográfica, passando para um panorama documental com a utilização dos documentários de Pasolini e dá-se, sobretudo, a partir da observação do conteúdo expresso nos documentários do cineasta italiano: *A Raiva*, *Comícios de amor*, *Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus*, *Notas para um filme sobre a Índia*, - *Os Muros de Sanaa*, *Anotações para uma Oréstia Africana*, que foram rodados, respectivamente, na Itália, Palestina, Índia, Iêmen e África, e tratam de temas como cultura, política, preservação histórica, mito, dramas humanos etc., cuja proposta do trabalho é sistematizar o que há de interesse à área de Educação.

O que nos interessa é fazer saber neste trabalho, através dos documentários, como a linguagem cinematográfica pasoliniana pode contribuir

---

<sup>46</sup> Mestra e Doutoranda em Educação: UNESP - Universidade Estadual Paulista/FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília/SP; formada em Letras (UNESP) e Comunicação Social (FEMA). E-mail: nl.camoleze@unesp.br.

na educação e na formação de professores, cujo objetivo é sua utilização interdisciplinar através da educomunicação, auxiliando a prática docente. Posteriormente, com a capacitação docente esse diálogo sobre cinema e educação pode ser levado à sala de aula, incluindo demais áreas correlacionadas, como história, literatura, línguas estrangeiras, artes, por exemplo, considerando a universidade como espaço privilegiado de extensão e divulgação de saberes diversos, dos pontos de vista cognitivo, científico e de valores éticos e morais.

### **Fundamentação Teórica e Metodologia**

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (Napolitano, 2022, p. 11).

Esta pesquisa tem como principal premissa ressaltar a relação existente entre Cinema e Educação através dos documentários produzidos pelo cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini e promover diálogos entre as áreas visando contribuir com a formação de professores.

Mais especificamente a proposta é sistematizar o que há de interesse à Educação ao propor auxiliar o docente a fazer uso do Cinema na sala de aula observando os documentários pasolinianos, cujo estudo parte da perspectiva da metodologia bibliográfica, posteriormente, passando para um panorama documental, cujos passos serão detalhados de forma transparente, para que a pesquisa cumpra sua função científica e esse processo possa ser reproduzido.

A pesquisa segue o método bibliográfico, em que são observadas a correlação entre as áreas que compreende cinema, educomunicação e formação docente, cuja referência metodológica encontra-se nas descrições de Correia e Mesquita (2014) sobre tipos de revisão de literatura baseada em Machi et al.:

Enquanto a revisão básica da literatura sumaria e avalia o conhecimento existente sobre um tópico em particular (estado da arte), na revisão avançada o investigador, em primeiro lugar, avalia o estado do conhecimento sobre a questão em estudo e, depois, com base nos resultados obtidos, propõe uma tese para futura investigação (Correia e Mesquita, 2014, p. 218).

Deste modo, seguimos a perspectiva de revisão básica, cuja investigação se dá por meio das teorias relacionadas ao tópico estudado e, para que o trabalho tenha sustentação teórica foram mapeados materiais previamente selecionados, como livros, artigos, revistas e vídeos, usando as fontes de dados indicadas em pesquisa via Google Acadêmico e Consensus.

Os autores e teóricos ligados à esfera de concentração da pesquisa foram selecionados, tendo como ponto de partida obras sobre Cinema: Marcos Napolitano (2022) e *Como usar o cinema na sala de aula* para dar enfoque ao uso do cinema como meio educativo; Alex Moletta (2014) e *Fazendo Cinema na Escola*; para trazer uma base mais concisa sobre cinema, Fernando Mascarello (2006) e *História do Cinema mundial*; contando com aporte sobre o *Neo-realismo italiano*, Mariarosaria Fabri (2006); *Documentário moderno*, Francisco Elinaldo Teixeira (2006) *Cinema e Tecnologias Digitais*, Erick Felinto (2006); além de André Bazin (1991) e *O Cinema, Ensaios*, objetivando auxiliar na construção de uma visão mais técnica da produção cinematográfica; Já a Educomunicação, área em ascensão, cuja importância sobre seu conceito, seu campo profissional e sua aplicação se faz emergente, tem como fonte os estudos propostos por Ismar Soares (2011) e Heloísa Penteado (1998) com *Pedagogia da Comunicação*; Para abordar com mais propriedade os estudos pasolinianos, Luiz Nazário (2007) e *Todos os corpos de Pasolini*, e complementa a obra *Um intelectual na urgência: Pasolini lido no Brasil*, organizado por Maria Betânia Amoroso e Cláudia Tavares.

A pesquisa conta ainda com respaldo da Cineteca di Bologna/Itália, por meio do Centro Studi - Archivio Pier Paolo Pasolini, onde materiais foram consultados virtualmente, entre vídeos e obras, e dúvidas foram sanadas com a equipe responsável; Sobre a formação de professores outros autores foram relacionados, como João Formosinho (2009) e Lizete Maciel (2004) e na área da Didática, Ilma Veiga (1991), Jaime Cordeiro (2010) e José Carlos Libâneo (1994), que foram surgindo durante a caminhada acadêmica, cuja construção tem a finalidade de resultar em aprimoramento na área.

A definição inicial dos autores principais de base bibliográfica ocorreu na montagem do projeto, sendo melhor direcionada durante o percurso da pesquisa, ocasião em que enquanto pesquisadora e bolsista CAPES tive a oportunidade de realizar a condução do estágio docência, que alavancou

a pesquisa, bem como minha prática docente - quando pude formular a hipótese a ser verificada, especificamente, direcionada à utilização dos documentários pasolinianos como base documental visando a capacitação docente para o uso do cinema na sala de aula.

Ora, toda hipótese pertence ao mundo das abstrações. Ainda que sua construção se tenha iniciado com a percepção de um problema bem real, ela em seguida foi explicitada e precisada ao longo da problemática, até expressar-se em um enunciado que põe em jogo um ou alguns conceitos que são essencialmente construções do espírito. Assim, a autonomia, conceito central da hipótese selecionada, não tem existência em si mesma, não pode ser vista, ouvida ou tocada diretamente. É uma representação mental tirada de um conjunto de observantes e de experiências particulares. Daí a necessidade de uma tradução que assegure a passagem da linguagem abstrata do conceito para a linguagem concreta da observação empírica, a fim de que se saiba o que pesquisar e o que selecionar como informações ao conduzir o estudo. Essa ponte entre o universo da hipótese e o de sua verificação empírica é essencial (Laville, 1999, p.173).

O tema foi então ampliado quando pude lecionar na disciplina Filosofia da Educação pelo período do segundo semestre de 2022, para o 4º ano do curso de Letras, da UNESP Câmpus de Assis, através do DELLE – Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação, ou seja, para alunos em fase de finalização de curso, por isso, o estreitamento do tema foi sendo direcionado à formação de professores.

Faz-se necessário relatar que, durante esse período estágio foram discutidos temas relacionados à atuação docente como forma de compartilhar conhecimentos, experiências, abrir para questionamentos e sanar possíveis dúvidas sobre o cinema na educação, visando a ampliação do senso crítico destes alunos da graduação, cuja proposta resultou, após a formulação da hipótese, no início da problematização da pesquisa: Como seria essa capacitação de professores para o uso do cinema na sala de aula, o que teria a agregar ao que já tem sido feito sobre a temática e o que isso significaria para a prática docente? E ainda, para afunilar o tema, investigando se os documentários do cineasta italiano poderiam contribuir com o ensino, e se sim, de que forma?

Sabendo que estas questões estruturais como crise econômica e desvalorização do profissional, bem como as motivacionais, e ainda a possível desistência da carreira após a pandemia, por fatores como alto índice de violência nas escolas, não podem ser sanadas neste trabalho, e nem é a pretensão sua abordagem, fato é que, não podem ser descartadas.

Reforça-se então que, a partir desses apontamentos, há a necessidade de se pensar em estratégias didáticas que possam talvez amenizar esse contexto ao auxiliar o professor em seu ofício, e o cinema como recurso didático pode se mostrar eficiente, deste modo, ao abordar cinema e educação, o tema foi direcionado ao questionamento com o grupo de alunos encontrando sua justificativa na discussão do impacto do cinema na sala de aula.

### **Resultados e Discussões**

Durante o desenrolar da pesquisa o cinema pasoliniano então foi tido como estratégia educativa, pois foi observada essa já citada lacuna na área, que é o uso da produção cinematográfica de Pasolini na formação docente, mais especificamente seus documentários, ainda não utilizados para fins educativos, mas que têm potencial para tal, o que encaminha a pesquisa à resolução de sua questão principal: Como contribuir de forma didática, através dos documentários de Pasolini, com a formação de professores?

Por essa razão, ao avançar na metodologia bibliográfica foi possível identificar que os documentários de Pasolini ainda não foram explorados pelo viés educativo visando a ampliação na formação docente, então, resta evidente sua relevância, pois além de ter um enfoque inédito, atende às demandas e problematizações apresentadas pelos alunos em sala de aula, o que também comprova sua aplicação social.

A primeira tarefa é decompor o conceito: depois, para cada um dos componentes identificados, apela-se a seus conhecimentos e a suas experiências para imaginar manifestações concretas dele. Não se deve negligenciar também a experiência alheia: uma olhada nas pesquisas conexas ou, mais geralmente, nos trabalhos em que um ou outro dos conceitos em jogo em nosso estudo apareceram pode trazer muita coisa. Resta em seguida pousar um olhar crítico sobre o que foi assim acumulado, de início para operar uma triagem, mas também para referenciar as eventuais

lacunas e preenchê-las, a fim de que todos os aspectos do conceito sejam representados (Laville, 1999, p.174).

Desta maneira, o enfoque do primeiro capítulo é ‘Cinema aliado ao ensino como instrumento educativo’, pois para que o cinema seja visto como um aliado ao processo de ensino e o aspecto cultural seja alavancado, é necessário começar pela base, ou seja, pelos formadores, pela conscientização do professor sobre a importância do Cinema para a Educação.

Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. O importante é o professor que queira trabalhar sistematicamente com o cinema se perguntar: qual o uso possível desse filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? (Napolitano, 2022, p. 11-12).

Na sequência, é tratada a ‘Abordagem cinematográfica pelo viés da Pedagogia da Comunicação’.

Usar a Pedagogia da Comunicação consiste em promover a construção de conhecimento por meio da comunicação dialógica e da relação entre as pessoas, utilizando estratégias que impulsionem a interação em uma comunidade de aprendizagem, incentivando a participação de todos (Almeida, 2016, p. 34).

A Pedagogia da Comunicação, como pode-se ver, lança mão de recursos da comunicação para facilitar a construção de conhecimento, utilizando como instrumentos facilitadores do ensino, portais de notícias, podcasts, redes sociais e produção audiovisual e sua atividade, de acordo com Almeida (2016), é Educação pela Comunicação.

E ainda, ‘Educomunicação: perspectiva interdisciplinar de fomento ao cinema na escola’.

O segundo capítulo passa para um panorama documental, onde são apontados os principais fundamentos dos estudos pasolinianos com ‘Educação para Comunicação: breve biografia e cinema de Pier Paolo Pasolini’.

Qual a diferença fundamental entre esses dois tipos de cinema, o cinema de prosa e o cinema de poesia? O cinema de prosa é um cinema no qual o estilo tem um valor não primário, não tão à vista, não clamoroso, enquanto o estilo no cinema de poesia é o elemento central, fundamental. Em poucas palavras, no cinema de prosa não se percebe a câmera e não se sente a montagem, isto é, não se sente a língua, a língua transparece no seu conteúdo, e o que importa é o que está sendo narrado. No cinema de poesia, ao contrário, sente-se a câmera, sente-se a montagem, e muito. (Pasolini, 1966, trad. Benetazzo, 1986, p. 104).

Os documentários de Pier Paolo Pasolini estão enquadrados nesta pesquisa em uma perspectiva documental, sendo utilizados como fontes primárias, buscando trazer um tratamento analítico e um cunho científico ao material artístico produzido pelo italiano, complementando a pesquisa bibliográfica, levando-se em conta que este trabalho seleciona a obra cinematográfica a ser analisada por meio dos seis documentários produzidos pelo cineasta, que terão direcionamento à abordagem do Cinema na sala de aula através da formação de professores.

Pasolini é um artista completo e trazer à tona sua obra cinematográfica é mais do que justo, pois ela oferece uma vasta gama de possibilidades no campo do conhecimento, e mesmo tendo inúmeros estudos acadêmicos dedicados ao poeta e cineasta italiano, vale a pena revisitar seus documentários, que ainda não foram amplamente tão estudados no Brasil, em busca de acrescentar uma visão que favoreça à área da Educação, sobretudo, voltada à formação de professores por uma perspectiva educacional, algo inédito até então.

Além de poeta audacioso, o escritor mais tarde destaca-se, ainda, como um arrojado cineasta, depois de frequentar cineclubes, ter contato com diversos artistas, de gêneros variados, o que reflete em sua produção cinematográfica.

Nascido em 5 de março de 1922, em Bolonha, na Itália, intelectual reconhecido mundialmente, Pasolini pretendia documentar o mundo arcaico e pré-capitalista e, segundo Nazario (2007), seu cinema não se enquadraria na produção comercial de entretenimento, seus filmes poderiam ser considerados, de acordo com o estudioso, extraparlamentares, pois em seu cinema as imagens flutuam, ele utiliza as câmeras para narrar histórias aberrantes:

Desejando viver sempre ao nível da realidade, “sem a interrupção mágico-simbólica, do sistema de signos linguísticos”, nenhum outro meio pareceu-lhe

melhor que o cinema pra expressar-se, nessa altura de sua vida, uma vez que o cinema “dá a realidade através da realidade”. Em outras palavras: o cinema permitiria a um Pasolini maduro não apenas expressar sua visão de mundo e seu interior, como também **viver nesses mundos sonhados**, permanecendo mais próximo de seus objetos de desejo, convivendo com eles de uma maneira criativa e produtiva. (Nazario, 2007, p. 37, grifo nosso).

Os documentários de Pasolini serão tomados neste estudo como fontes documentais, seguindo a metodologia apresentada por Laville (1999), uma vez que, por base documental entende-se o material apto a ser utilizado para consulta, estudo ou prova, assim, uma pesquisa realizada com essa metodologia é conduzida a partir de documentos, atuais ou antigos, considerados autênticos cientificamente. Esses documentos podem ser de fontes primárias e secundárias, de escritas ou não. São consideradas fontes escritas os documentos oficiais, projetos, livros, artigos, etc. e fontes não escritas as fotografias, os vídeos, materiais audiovisuais.

Um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se, é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais (Laville, 1999, p.166).

O gênero documentário objetiva através da filmagem apresentar uma visão da realidade, embora tenha um roteiro previamente definido, mas não necessariamente planejado, encontra-se em constante processo de construção, nem sempre mantendo fidelidade à realidade, ou seja, sem tanto comprometimento com fatos reais ou com informações, abrindo espaço para debates e análises diversas e interdisciplinares.

E desta forma, a pesquisa foca em uma abordagem acerca do relacionamento entre Cinema e Educação, em que os campos citados trazem suas especificidades para um objeto de interesse comum e sua contribuição educacional.

Assim, a utilização dos documentários de Pasolini dá-se, sobretudo, a partir da observação de: 1. A Raiva (Primeira parte) - *La Rabbia* (Prima parte - (1963); 2. Comícios de amor - *Comizi d'amore* - (1964); 3. Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus - *Sopralluoghi in Palestina per Il Vangelo secondo Matteo* - (1965); 4. Notas para um filme sobre a Índia - *Appunti per un*

*film sull'India* - (1968); 5. Os Muros de Sanaa - *Le mura di Sanàa* - (1970); e 6. Anotações para uma Oréstia Africana - *Appunti per una Orestide Africana* - (1975), respectivamente, rodados na Itália, Palestina, Índia, Iêmen e África e que tratam de assuntos com evidente relevância para a atualidade, sobretudo, no contexto educativo, como cultura, política, religião, dramas humanos, diferença entre as gerações, preservação à memória e patrimônio, fatos históricos, mito etc.

### **Sinopses<sup>47</sup> e fotos dos documentários produzidos por Pasolini**

*La Rabbia- A Raiva (Primeira parte) - (1963)*: Documentário que reúne imagens documentais de 1950, sendo ilustrado por recortes jornalísticos, por exemplo, com cenas do pós-guerra italiano, uma forma do cineasta mostrar indignação, denúncia da situação política e social da época, contra a burguesia, a discriminação, ao que ele chamou de irresponsabilidade histórica, em um momento em que a Itália passava de um país agrícola para industrializado, com forte transformação cultural.

*Comizi d'amore - Comícios de amor (1964)*: Documentário que pode ser considerado mais voltado ao estilo jornalístico, em que Pasolini, assumindo função de uma espécie de repórter, transita por universos distintos, de gêneros e idades diversas, filmagem em formato de entrevista, em que circula pelas ruas lidando diretamente com públicos desde infantil, passando por jovens, abordando também adultos, entre diferentes camadas da sociedade, desde camponeses, militares, artistas, intelectuais, tratando dos mais variados temas do cotidiano. Assim, o cineasta percorre a Itália de norte a sul fazendo seus levantamentos explorando questões sobre os dramas humanos comum a todos.

*Sopralluoghi in Palestina per Il Vangelo secondo Matteo - Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus (Palestina) - (1965)*: Documentário que mostra o itinerário que Pasolini, apesar de ser considerado por muitos como ateu, percorreu em companhia de um padre, em busca de locações na Galiléia, Jordânia e Síria para ambientação do seu filme “*Il Vangelo secondo Matteo*”, “O Evangelho Segundo São Mateus”, cujos locais visitados foram descartados por não haver evidências da ancestralidade

---

<sup>47</sup> Alguns dos documentários têm sinopse registrada na Cineteca de Bologna/Itália (<https://cinetecadibologna.it/>), cujas referências serão traduzidas e inseridas neste capítulo para contextualizar e complementar as análises.

projetada pelo cineasta. O filme acabou sendo rodado na própria Itália, retratando Jesus Cristo como um jovem inconformado com a realidade de seu tempo. Sem inserir um único diálogo que não estivesse na Bíblia, Pasolini construiu seu Cristo e sua narrativa cinematográfica tomando como impulso suas próprias indignações, convocando inclusive atores amadores para trazer à tona a realidade pretendida.

*Appunti per un film sull'India - Notas para um filme sobre a Índia* - (Índia) - (1968): Documentário que aborda a cultura indiana, suas lendas e mitos, retratando aquele povo e sua situação social através da religião e da fome.

*Le mura di Sana'a - Os Muros de Sanaa* - (Iêmen) - (1970): Documentário em forma de denúncia à UNESCO, em que Pasolini faz um apelo por intervenção para proteção cultural e do local, considerado patrimônio da humanidade, resultado do aproveitamento que o cineasta fez de imagens das filmagens do filme *Mil e Uma Noites em Sanaa*.

*Appunti per una Orestiade Africana - Anotações para uma Oréstia Africana* - (África) - (1975): Documentário que tem como tema central questões raciais, ideia que surgiu depois de uma tentativa fracassada de produzir com atores africanos uma adaptação de *Ésquilo na África*, cujo material gravado é reaproveitado em um documentário sobre o processo do que seria o filme.

Em seguida é abordada a 'Teoria cinematográfica como suporte à análise do gênero documentário', e para ampliar para além das importantes definições teóricas e discussões sobre as possíveis implicações e variações etimológicas dos termos que definem pela teoria cinematográfica o que é o cinema, que dão suporte aos gêneros posteriores, menciona-se, então, - mesmo que historicamente tenha levado um tempo para ser creditada -, a importância que o documentário tem na retratação da vida e aproximação com a percepção de mundo que o espectador tem e como isso pode ser aproveitado positivamente pelo prisma educativo.

Por isso, o que nos interessa é fazer saber neste trabalho, através dos documentários, como a linguagem cinematográfica pasoliniana pode contribuir na educação, especificamente, com a capacitação docente, para que posteriormente, esse diálogo sobre cinema e educação possa ser expandido e levado à sala de aula, incluindo o envolvimento de demais áreas correlacionadas, como por exemplo, História, Letras, Literatura, Línguas estrangeiras, Artes, Psicologia.

Ao tratar da formação de professores nesta pesquisa, a intenção é promover sua utilização interdisciplinar, auxiliando a prática docente, considerando a universidade como espaço privilegiado de extensão e divulgação de saberes diversos, dos pontos de vista cognitivo, científico e de valores éticos e morais.

Defende-se, pois, o uso dessa série de documentários do cineasta, pelo viés da Educação, especificamente, para a formação de professores, pois a produção audiovisual trabalhada em sala de aula pode contribuir com o ensino, servindo como instrumento fortalecedor, auxiliando professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, atuando ainda como forma de socialização e inclusão.

Dando continuidade à proposta de fomentar o aprofundamento na esfera teórica do cinema, são explorados os ‘Documentários de Pasolini: inspiração para projetos educacionais’, servindo como um forte complemento à pesquisa bibliográfica, a metodologia documental ocorre em praticamente três etapas: pré-análise, a organização dos documentos e a análise dos resultados.

O cinema na sala de aula aparece, então, como uma estratégia, uma tentativa e responder às demandas de aprendizagem cooperativa, uma vez que a Educomunicação atua no ensino-aprendizagem de forma colaborativa e dando aos seus participantes caráter de protagonismo, para enfim, apontar o cinema como instrumento educativo que pode capacitar o professor a auxiliar seus alunos a assistir e compreender obras cinematográficas no cotidiano escolar.

O trabalho completo traz observações dos seis documentários de Pasolini. Aqui será exibido um deles, com tradução de um catálogo sobre as produções do cineasta, além de um trecho da entrevista conduzida em italiano e traduzida, feita com uma autoridade italiana a pesquisa, especialmente sobre o filme originado do documentário “Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus”.

*DOC Sopralluoghi in Palestina per Il Vangelo secondo Matteo* - Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus (Palestina) - (1965) – Documentário que mostra o itinerário que Pasolini, apesar de ser considerado por muitos como ateu, percorreu em companhia de um padre, em busca de locações em Israel e na Jordânia para ambientação do seu filme “O Evangelho Segundo São Mateus”, cujos locais visitados foram descartados por não haver evidências da ancestralidade projetada pelo cineasta para a montagem da produção cinematográfica que, posteriormente, rendeu prêmios ao cineasta.

O filme acabou sendo rodado na própria Itália, retratado Jesus Cristo como um jovem inconformado com a realidade de seu tempo e um detalhe importante é que o cineasta montou o roteiro da obra sem inserir um único diálogo que não estivesse na Bíblia. Pasolini construiu seu Cristo e sua narrativa cinematográfica tomando como impulso suas próprias indignações, convocando inclusive atores amadores para trazer à tona a realidade pretendida.

Para a gravação do documentário que, posteriormente, gerou o filme “Evangelho segundo São Mateus”, Pasolini, que não era católico, age com prudência ao decidir filmar um evangelho cristão, tamanha é sua cautela que não acrescentou e nem tirou nenhum trecho bíblico, permanecendo a obra toda original. O respeito também pode ser observado quando ele convida um sacerdote para acompanhá-lo em sua peregrinação em busca de uma locação para a montagem do filme. E a tolerância parte fundamental para que sua obra fosse concluída e hoje premiada, inclusive, aclamada no meio cristão católico, em que era considerado herege por ataques frequentes que fazia à Igreja Católica.

De acordo com a nota nesta primeira foto do catálogo, o filme foi rodado de 24 de abril ao final de julho de 1964, em ambientes rochosos, e locais como Chia (Soriano nel Cimino, Viterbo) Barile, Castel Lagopesole, Ginosa, Cutro, Le Castella, Matera, Massafra e Gioia del Colle, contando com a participação de atores não profissionais e de figurantes que foram escolhidos entre a população camponesa local.

Jesus Cristo de Pasolini é interpretado por Enrique Irazoqui, espanhol de dezenove anos e entre os diversos prêmios conquistados estão: XXV Mostra de Veneza: Prêmio especial do júri; Prêmio OCIC Office Católico Internacional do Cinema; Prêmio da União Internacional da Crítica de Cinema (UNICRIT); Prêmio Liga Católica de Cinema e Televisão da RFA; Grande Prêmio da OCIC, Assis, 27 de setembro de 1964; Prêmio Caravela de Prata, Festival Internacional de Lisboa, 26 de Fevereiro de 1965; Nastro d’Argento 1965 pela direção, fotografia e figurino. Ainda segundo a nota, o filme é uma fiel interpretação do Evangelho de Mateus e foi amplamente apreciado pela crítica católica.

Há ainda na nota um trecho de uma entrevista de Pasolini, em que ele relata como foi fazer O Evangelho segundo São Mateus e o quanto se

mostrou livre para poder produzir seu filme, por não ser católico, então não se sentiu preso, no sentido restritivo, isto é, não teve um olhar tendencioso ao religioso, nem sentiu alguma inibição escrupulosa como poderia sentir se fosse um católico praticante, ele apenas fez uso do respeito, sem temer o resultado. E o resultado foi uma grande aclamação no meio católico.

Na terceira foto do catálogo sobre *O Evangelho segundo São Mateus*, Pasolini faz um apontamento interessante no que diz respeito à morte. Ele começa dizendo sobre o filme, que poderia em sua obra cinematográfica ter desmistificado a situação que considera real e histórica contidas no Evangelho que deu origem ao seu filme, como por exemplo, trazendo as relações entre Pilatos e Herodes, ou ainda, desmistificar a figura mítica de Cristo do Romantismo, do Catolicismo e da Contra-Reforma, mas aí questiona: como teria desmistificado o problema da morte? Um problema que, segundo seu relato, não é capaz de desmistificar, por ser profundamente irracional em suas palavras, portanto, um tanto religioso, que está no mistério do mundo. E isso não pode ser desmistificado, pois é absolutamente necessário morrer, pois segundo Pasolini, enquanto estivermos vivos, nos faltará significado; e acrescenta que a linguagem da nossa vida, ou seja, com a qual nos expressamos e a quem atribuímos extrema importância, é intraduzível...

### **Trecho da Entrevista sobre o Documentário de Pasolini na Palestina**

Como forma de reforçar o conteúdo documental apresentado sobre os documentários de Pasolini, sugere-se pois, acrescentar às observações apontamentos de uma autoridade, assim, fortalecendo a percepção sobre o tema. Para tratar sobre um dos documentários, mais especificamente sobre o doc *Sopralluoghi in Palestina per Il Vangelo secondo Matteo - Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus (Palestina)* e sobre o próprio filme, considerando ser um dos documentários mais expressivos do cineasta, uma vez que, resultou em um de seus filmes bastante premiados, como jornalista, conduzi uma entrevista com Enzo Fortunato, padre italiano, jornalista colaborador da RAI - Radiotelevisione Italiana, canais de televisão e rádio estatais da Itália -, atuante na mídia daquele país, escritor de livros, responsável por uma revista e pela Assessoria de Imprensa da Basílica de San Francesco em Assisi, Itália.

A entrevista foi realizada via e-mail, contando com autorização do entrevistado para divulgação, como forma de ampliar as discussões acerca da temática, no entanto, dando o enfoque em um dos documentários, o da Palestina, uma vez que Pasolini, que já foi considerado herege e ateu, duramente criticado pela Igreja Católica italiana de sua época, por conta de algumas de suas produções cinematográficas, foi também condecorado por esta instituição religiosa, por ter produzido um filme baseado no Evangelho, de forma imparcial, sensível e fiel aos escritos, notado com obra de arte atemporal.

Segue trecho da entrevista que conduzi e traduzi e que se encontra no trabalho completo na íntegra:

Cosa ne pensi del film? Quali sono le tue impressioni come spettatore e principalmente come sacerdote? - O que você achou do filme? Quais são suas impressões como espectador e principalmente como sacerdote?

R: Si tratta di una delle pellicole più poetiche e vere che siano state girate sulla vita di Cristo. Come in tutti i suoi file, Pasolini non tralascia nulla, non omette e non aggiunge. E' secco, diretto, senza mezzi termini: il linguaggio del cineasta italiano è questo. Può piacere o meno. L' Osservatore Romano lo definì come "il miglior film su Gesù mai girato". R: É um dos filmes mais poéticos e verdadeiros que já foram rodados sobre a vida de Cristo. Como em todos os seus arquivos, Pasolini não tira nada, não omite ou acrescenta. É seco, direto, sem meios termos: esta é a linguagem do cineasta italiano. Você pode gostar ou não. L'Osservatore Romano o definiu como "o melhor filme sobre Jesus já feito".

Quale punto fort nel film? - Qual o ponto forte do filme?

R: Non c'è un momento più forte di un altro. Ogni cosa si intreccia perfettamente come il pezzo di un puzzle. Solo per fare alcuni esempi: la colonna sonora, curata passo passo dallo stesso Pasolini unisce il repertorio "alto" della Matthäus Passion di J.S. Bach o Maurerische Trauermusik di Mozart, a quello "basso" del blues arcaico di Blind Willie Johnson Dark Was the Night, Cold Was the Ground. I canti popolari provenienti dalla Russia, dalla Grecia o dalla cultura ebraica atti a sottolineare l'universalità del racconto evangelico, sono stati rielaborati dal compositore Luis Bacalov. Diamo un occhio anche ai pregevoli costumi di Danilo Donati: sono visibilmente ispirati al ciclo La leggenda della vera Croce dipinta da Piero Della Francesca ad Arezzo. A Pasolini piacevano

molto queste citazioni e troviamo in ogni suo film dei rimandi all'arte del passato. La sua formazione, infatti, è stata molto influenzata da Roberto Loghi, importantissimo storico dell'arte che fu professore di Pasolini all'università. A Loghi Pasolini riconosceva il merito di aver dato il via alla sua "fulgurazione figurativa".

R: Não há momento mais forte que outro. Cada coisa se encaixa perfeitamente como uma peça de quebra-cabeça. Só para dar alguns exemplos: a trilha sonora, com curadoria passo a passo do próprio Pasolini, une o repertório "alto" da Paixão de Matheus de J.S. Bach ou Maurerische Trauermusik de Mozart, ao "baixo" do blues arcaico de Blind Willie Johnson *Dark Was the Night, Cold Was the Ground*. Canções populares da Rússia, Grécia ou da cultura judaica para sublinhar a universalidade da história do Evangelho foram retrabalhadas pelo compositor Luis Bacalov. Vejamos também os valiosos figurinos de Danilo Donati: visivelmente inspirados no ciclo *A Lenda da Verdadeira Cruz* pintado por Piero Della Francesca em Arezzo. Pasolini gostou muito dessas citações e encontramos referências à arte do passado em cada um de seus filmes. Sua formação, aliás, foi muito influenciada por Roberto Loghi, um importantíssimo historiador da arte que foi professor de Pasolini na universidade. Pasolini creditou a Loghi por ter dado lugar à sua "fulguração figurativa".

Come vedevano allora la Chiesa Cattolica e il Vaticano quest'opera d'arte cinematografica? C'è stata una menzione? Premio? Sapete se il film è piaciuto ai cattolici? Como a Igreja Católica e o Vaticano viam essa obra de arte cinematográfica na época? Houve menção? Prêmio? Sabe se o filme foi apreciado pelos católicos?

R: Il film fu presentato alla Mostra del Cinema di Venezia nel 1964. Vi cito solo due premi vinti dal film. Uno "laico" e uno "cattolico": Leone d'Argento - Gran Premio della giuria e Premio OCIC (Office Catholique International du Cinéma). R: O filme foi apresentado no Festival de Cinema de Veneza em 1964. Menciono apenas dois prêmios conquistados pelo filme. Um "secular" e um "católico": Leão de Prata - Grande Prêmio do Júri e Prêmio OCIC (Office Catholique International du Cinéma).

Quale contributo può dare il film all'Educazione? - Que contribuição o filme pode trazer para a educação?

R: Lo stesso film è già contribuito: un ateo capace di raccontare la vita di Cristo meglio di un credente. R: O próprio filme já é uma contribuição: um ateu capaz de contar melhor a vida de Cristo do que um crente. (Padre Enzo Fortunato, OfmConv - Direttore Rivista san Francesco e Sala Stampa della Basilica di San Francesco di Assisi. - Padre Enzo Fortunato, Ofm Conv - Diretor da Revista San Francesco e Assessoria de Imprensa da Basílica de San Francesco em Assis).

Assim, uma nova perspectiva se abriu para este trabalho, tendo no terceiro capítulo a ‘Sétima Arte: ferramenta didática para a formação de professores’, e, também, através dessa nova nuance que foi sendo traçada na pesquisa o argumento foi ganhando pertinência ao tratar do ‘Professor mediador e cinema como meio facilitador do ensino-aprendizagem’, com aproximação das ‘Contribuições para o uso do cinema na sala e aula’, o que resultou no tema mais delineado: Cinema, Educomunicação e sala de aula: Contribuições para a Formação de Professores.

### **Considerações Finais**

A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. O professor não pode esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes em atividades escolares (Napolitano, 2022, p. 14).

Para finalizar essa pesquisa, intitulada “Cinema, Educomunicação e sala de aula: contribuições para a formação de professores” reforça-se que a premissa maior deste trabalho foi alcançada, que é contribuir com os debates sobre Cinema e Educação e a aplicação efetiva do cinema na sala de aula, colaborando com o ensino e fortalecendo a prática docente.

Para tonar viável a discussão, o estudo se propôs a discutir a utilização de produções cinematográficas em sala de aula, tomando como base a observação dos documentários produzidos pelo cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini.

Parte-se, então, de uma perspectiva bibliográfica, em que foram

apresentados autores de referência das áreas de concentração da pesquisa, seguindo por uma metodologia documental, em que se verifica que a linguagem cinematográfica pasoliniana pode contribuir na educação e na formação de professores, uma vez que, sua utilização interdisciplinar através da Educomunicação auxilia a prática docente.

No primeiro capítulo busca-se através do tema ‘Cinema aliado ao ensino como instrumento educativo’, reforçar o caráter educativo do cinema, cujos resultados mostraram sua efetividade, uma vez que, pôde-se observar através de relatos de especialistas que ao ter-se acesso a diversos suportes tecnológicos, atualmente, acaba-se por ter também mais facilidade em fazer uso do audiovisual em sala de aula. Ficando, então, evidente que não há motivos para adiar a ampliação de seu estudo na área, no âmbito escolar, já que mostrou-se uma ferramenta bastante útil como meio didático e pedagógico na sala de aula.

Ainda neste capítulo, abre-se discussão em torno da ‘Abordagem cinematográfica pelo viés da Pedagogia da Comunicação’, como forma de fomentar a disseminação da área de intervenção Pedagogia da Comunicação, que promove a construção do conhecimento através da comunicação dialógica, ou seja, por meio da relação entre as pessoas, fazendo uso de estratégias que possam alavancar essa interação, alcançando bons objetivos na aprendizagem, fortalecendo a participação coletiva.

Com esta abordagem sobre a Pedagogia da Comunicação espera-se incentivar os professores a fazerem uso dos recursos da comunicação para facilitar essa construção de conhecimento, em especial, pelo uso do cinema na sala de aula, como instrumento facilitador do ensino.

Sendo assim, mostra-se necessária a discussão de uma metodologia específica que auxilie esse docente nesse caminho de abranger os saberes através do cinema na sala de aula e, para que isso seja possível, é de extrema importância que a formação de professores seja direcionada à essa temática.

Importante lembrar que não se trata de uma pedagogia sobre os meios de comunicação, mas uma pedagogia que estabelece comunicação com o meio escolar, o ensino e os envolvidos. Sendo, então, uma comunicação que dialoga com os meios e as linguagens.

Assim, chega-se à conclusão neste tópico, de que utilizar a comunicação como mediadora no uso cinema em sala de aula, pode fomentar ainda a

democratização dessa linguagem na escola, servindo, inclusive de multiplicadora de informação, por meio da linguagem cinematográfica.

Em seguida, ainda no mesmo capítulo, abre-se a possibilidade de tratar da ‘Educomunicação: perspectiva interdisciplinar de fomento ao cinema na escola’, trazendo a concepção de que a Educomunicação promove um diálogo educativo por meio da interface Educação e Comunicação e através da interdisciplinaridade envolve outras áreas, auxiliando, desta forma, nas práticas sociais, engajando o aluno de forma protagonista em seu processo educativo, tendo validação de sua aplicação tanto em sala de aula, como suporte na formação de professores.

Para o segundo capítulo, exibe-se através do tópico ‘Educação para Comunicação: breve biografia e cinema de Pier Paolo Pasolini’ um pouco do universo do cineasta italiano, que apresenta em seu perfil características de um educador, sendo eleito neste trabalho como material midiático de suporte ao tema proposto pela pesquisa, visto que, poderiam ser escolhidos outros materiais, no entanto, a produção dos documentários de Pasolini mostra-se adequada à discussão e ainda não estudada pela perspectiva educativa direcionada à formação de professores.

Em sequência, para tratar do tema é proposta a discussão sobre a ‘Teoria cinematográfica como suporte à análise do gênero documentário’, ampliando, assim, a conceituação na área.

E assim, no tópico seguinte, é trabalhada a esfera documental, com ‘Documentários de Pasolini: inspiração para projetos educacionais’, trazendo observações e comentários de autores e do próprio Pasolini sobre sua produção cinematográfica, buscando assim contribuir tanto com a formação docente, como com a formatação de novos projetos educativos.

Foram observados os documentários no trabalho completo: *A Raiva*, *Comícios de amor*, *Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus*, *Notas para um filme sobre a Índia*, - *Os Muros de Sanaa*, *Anotações para uma Oréstia Africana*, filmados na Itália, Palestina, Índia, Iêmen e África, trazendo referências que, apesar de não se esgotarem, pois não é o almejado neste trabalho, podem servir de inspiração para futuros projetos na área educacional, seja em disciplinas conjuntas com a Didática ou com o Estágio Supervisionado ou, ainda, em Projetos de Extensão Universitária.

Encerrando as discussões, no terceiro capítulo é proposto voltar o olhar

ao cinema como mecanismo de auxílio ao ensino com ‘Sétima Arte: ferramenta didática para a formação de professores’, em seguida, continuando a temática, abordando o tópico ‘Professor mediador e cinema como meio facilitador do ensino-aprendizagem’ e finalizando com ‘Contribuições para o uso do cinema na sala e aula’, visando contribuir, ainda, com estudos futuros na área.

### **Bibliografia**

- AMOROSO, Maria Betânia; ALVES, Cláudia Tavares. **Um intelectual na urgência: Pasolini lido no Brasil**. – Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2022.
- BAZIN, André. **O Cinema, Ensaios**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2005. - (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 78).
- BOSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. - (Coleção Meios de Comunicação Social nº 6).
- BURCH, Noël. **Praxis do Cinema**. Lisboa, título original Praxis du Cinema. Editorial Estampa – para a Língua Portuguesa, 1973. Coleção práxis nº 20.
- CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. Boletim nº284. Teoria Literária e Literatura Comparada, nº 2. São Paulo: Composto e Impresso na Secção Gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1963.
- CASTANHO, Maria Eugênia de L. e M. **Repensando a Didática**. In: Colaboradores: LOPES, Antonia Osima ... [et al.]; Coordenadora: VEJA, Ilma P. A. – 5ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Didática**. 2. ed.-. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORREIA, Ana Maria Ramalho; MESQUITA, Aanabela. **Mestrados e Doutoramentos**. 2ª. ed. Porto: Vida Economica Editorial, 2014.
- COSTA, Maria Cristin Castilho. **Ficção, Comunicação e Mídias**. São Paulo: Editora SENAC, 2002. - (Série Ponto Futuro; 12).
- CUNHA, Maria Isabel da. **Repensando a Didática**. In: Colaboradores: LOPES, Antonia Osima ... [et al.]; Coordenadora: VEJA, Ilma P. A. – 5ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1991.

- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ECO, Umberto. **A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Editora Perspectiva, 1971.
- FABRIS, Mariarosaria. **Neo-realismo italiano**. In: MASCARELLO, Fernando. *História do Cinema mundial*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- FELINTO, Erick. **Cinema e Tecnologias Digitais**. In: MASCARELLO, Fernando. *História do Cinema mundial*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).
- GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.
- LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**/Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre, Artmed; Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5ª. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo, Contexto, 2022.
- NAZARIO, Luiz. **Todos os corpos de Pasolini**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura., and Alexandre. Shigunov Neto. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. Print.
- MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. - (Coleção Campo Imagético).
- MARTIRANI, Laura Alves. **O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário**. In: PENTEADO, Heloísa Dupas. *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

METZ, Christian. **A significação do Cinema.** - Tradução e posfácio de Jean-Claude Bernadet/ São Paulo, Perspectiva, 1972.

PASOLINI, Pier Paolo; Benetazzo, Nordana; Ferretti, Gian Carlo. **Diálogo com Pasolini: escritos: 1957-1984;** (Título original: Dialogo com Pasolini: scritti 1957-1984). São Paulo: Nova Stella, 1986.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas.** São Paulo: Cortez, 1998.

PINHEIRO, Victor Sales. **Virtudes no Cotidiano.** CEDET – Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico, 1ª ed., 2022.

PORTO, Tania Maria Esperon. **Educação para a Mídia/Pedagogia da Comunicação: caminhos e desafios.** In: PENTEADO, Heloísa Dupas. Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Repensando a Didática.** In: Colaboradores: LOPES, Antonia Osima ... [et al.]; Coordenadora: VEJA, Ilma P. A. – 5ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1991.

SÁ, Irene Tavares de. **Cinema e Educação.** São Paulo: Agir Editora, 1967.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação.** 1. ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio** – São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção Educomunicação)

\_\_\_\_\_ **Comunicação-Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.** Brasília: Contato, ano 1, n.2, jan/mar. 1999.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema.** Tradução: Fernando Mascarello. – Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Campo Imagético).

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. **Documentário Moderno.** In: MASCARELLO, Fernando. História do Cinema mundial. Campinas, SP: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_ **Documentário no Brasil: tradição e transformação.** - São Paulo: Summus, 2004.

TUCCINI, Giona. In: AMOROSO, Maria Betânia; ALVES, Cláudia Tavares. **Um intelectual na urgência: Pasolini lido no Brasil.** – Campinas,

SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2022.

VIANA, Claudemir Edson. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação, revisitadas por meio de sua práxis (artigo). Organização: Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Jurema Brasil Xavier. São Paulo: ABPEducom, 2017.

VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise a análise fílmica**/Francis Vanoye, Anne Goliot-Lété; tradução de Marina Appenzeller. – Campinas, SP: Papyrus, 1994. – (Coleção Ofício de Arte e Forma).

WALTY, Ivete Lara Camargos. **O que é ficção**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

XAVIER, Ismail. **O Cinema no Século**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

\_\_\_\_\_. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

### Referências Digitais

ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. Projetos de intervenção em educação. 24 ago. 2016. Disponível em: <[http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as\\_reas\\_de\\_interven\\_o\\_da\\_educo/1](http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_interven_o_da_educo/1)>. Acesso em 18 nov. 2022.

ALTRÃO, Francielle. Nez, Egeslaine de. **Metodologia de ensino: um re-pensar do processo de ensino e aprendizagem**. Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 20, p. 83- 113, jan./jul. 2016. ISSN - 2238-921-0 - file:///C:/Users/Nay/Downloads/administrador,+6+Metodologia+de+ensino.pdf Acesso em: 06 nov. 2023.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. Comunicação & Educação, v. 14, n. 3, p.19-28. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BARAÚNA, Silvana Malusá; PEDRINI, Igor Aparecido Dallaqua; JUNQUEIRA, Cinthia Faria. A Educomunicação na ótica pedagógica: imersão dos espaços educativos em um ecossistema comunicativo. Dossiê “Decolonialidades e Interculturalidades”, Sinop, v. 15, n. 41, p.254-271, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/10624/7265> Acesso em: 04. Nov. 2023.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica. 2ª versão do texto iniciada em 1936 e publicada em 1955. Disponível em: <file:///F:/UNESP%202023/UNESP%20MAR%C3%8DLIA%202023/PROJETO/PROJETO%20EM%20ANDAMENTO/QUALIFICA%C3%87%C3%83O/A%20OBRA%20DE%20ARTE%20NA%20ERA%20DE%20SUA%20REPRODUTIBILIDADE%20T%C3%89CNICA.pdf>. Acesso em 31 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 17 ago. 2023.

L'ARENGARIO, Studio Bibliografico. Il Cinema di Pier Paolo Pasolini. Libri fotografie giornali manifesti/Filmografia completa – Gussago, 2011. Disponível em: <http://www.arengario.it/wp-content/uploads/2015/06/pdf-collezione-pasolini-cinema.pdf> Acesso em: 26 out. 2023.

LEI Nº 13.006. Legislação da presidência da República, 2014. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13006&ano=2014&ato=b52kXWE9ENVpWT07a> Acesso em: 10 nov. 2023.

NUNES, Marisa Fernandes. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/et/a/cbFzCc5T3nqZCgTbDrmHyvk> Acesso em 06 nov. 2023.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em 17 nov. 2023.

REIGADA, Tiago. Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do Cinema na Didática da História. Co-edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar - Cultura, Espaço e Memória - Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização, Porto, Portugal. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17338.pdf> Acesso em: nov., 2023.

### **Referências Documentários**

La Rabbia, A Raiva. PASOLINI, Pier Paolo, 1963. Publicado pelo canal The Institute for the Public Sphere. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=B3GBa09Mg\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=B3GBa09Mg_s). Acesso em 10 ago. 2022.

Trecho com legendas em inglês: <https://www.youtube.com/watch?v=G-0WNvx8q4vY&t=12s> Acesso em 17 nov. 2023.

Comizi d'amore, Comícios de amor. PASOLINI, Pier Paolo, 1964. Publicado pelo canal Film&Clips. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hily0QeCTSc&t=58s>. Acesso em 10 ago. 2022.

Trecho com legendas em português: <https://www.youtube.com/watch?v=p-ztZp1ZtbGQ&t=798s> Acesso em 17 nov. 2023.

Sopralluoghi in Palestina per Il Vangelo secondo Matteo, Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus. PASOLINI, Pier Paolo, Palestina, 1965. Publicado em [https://vk.com/video15814657\\_170598540](https://vk.com/video15814657_170598540). Acesso em 10 ago. 2022.

Trecho do filme com legendas em português: <https://www.youtube.com/watch?v=ku8anKRF838> Acesso em 17 nov. 2023.

Appunti per un film sull'India, Notas para um filme sobre a Índia. PASOLINI, Pier Paolo, Índia, 1968. Publicado pelo canal RAI <https://archive.org/details/appunti-per-un-film-sullindia>. Acesso em 10 ago. 2022.

Trecho em <https://www.raisplay.it/video/2018/03/Appunti-per-un-film-sullIndia-1cee6095-80dd-4533-9587-587666f9e30b.html> Acesso em 17 nov. 2023.

Le mura di Sana'a, Os Muros de Sanaa. PASOLINI, Pier Paolo, Iêmen, 1970. Publicado em <https://www.youtube.com/watch?v=pbIszUn37RI>. Acesso em 10 ago. 2022.

Trecho com legendas em português: <https://www.youtube.com/watch?v=WckQYVt-IxA> Acesso em 17 nov. 2023.

Appunti per una Orestia Africana, Anotações para uma Oréstia Africana. PASOLINI, Pier Paolo, África, 1975. Publicado em [https://www.youtube.com/watch?v=rkpdVRu\\_OHc](https://www.youtube.com/watch?v=rkpdVRu_OHc). Acesso em 10 ago. 2022.

Com legendas em inglês: [https://www.youtube.com/watch?v=rkpdVRu\\_OHc](https://www.youtube.com/watch?v=rkpdVRu_OHc) Acesso em 17 nov. 2023.

# A Pedagogia Waldorf Antirracista à Luz da Perspectiva Teórica Decolonial

Aline Lucas RIBEIRO<sup>48</sup>

## Introdução

No livro *O perigo de uma história única*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), a autora narra de maneira sensível e não menos difícil de ser digerida, sobre a gravidade do “embranquecimento” da história oficial, que é contada pelo colonizador aos colonizados, fazendo existir uma verdade branca oficial que coloca a todos nós como sujeitos que precisam se subalternizar e agradecer aos salvadores brancos, que nos tiraram tudo, principalmente a *selvageria*.

Este discurso cruel transforma toda a riqueza étnica e cultural do mundo, em simples objeto de descarte. Desde o período colonial até os dias de hoje, quanto de vida e história foi dilacerado? Em uma passagem em seu pequeno grande livro de bolso, Chimamanda conta: Sou uma contadora de histórias. Gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que gosto de chamar de “o perigo de uma história única”.

Passei a infância num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que comecei a ler aos dois anos de idade, embora eu ache que quatro deva estar mais próximo da verdade. Eu me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos. Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade

---

<sup>48</sup> Professora pedagoga na rede SESI. Mestra em educação na linha história e filosofia da educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGGE FFC UNESP Campus Marília - E-mail: astones.unesp@gmail.com.

- textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler -, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não fizesse ideia do que fosse cerveja de gengibre. Durante muitos anos, tive um desejo imenso de provar cerveja de gengibre. Mas essa é outra história. O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância. Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriam mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritos africanos fez (Chimamanda, 2019, p. 11).

Considerando as infâncias de países colonizados pela Europa, em especial às crianças brasileiras, este trabalho é uma tentativa de que nossos filhos saibam contar sua história, construímos a análise do objeto de estudos, apoiados nos autores da perspectiva decolonial e utilizando alguns apontamentos trazidos da Antroposofia e da pedagogia Waldorf. Fizemos uma construção histórica e argumentativa até aqui para seguir na ideia de elucidar a prática docente waldorf no Brasil atualmente, que tem partilhado questionamentos alinhados à perspectiva decolonial que por sua vez, também tem se revelado nas discussões acadêmicas, políticas e sociais da atualidade brasileira.

## Desenvolvimento

Com o advento das escolas Waldorf por todo território Brasil, a entrada de professoras e alunos de diversas realidades econômicas, culturais e étnicas também aumentou. Fazendo nascer deste advento, reivindicações dos próprios sujeitos que a compõem. Também foi possível notar um significativo aumento de produções acadêmicas com este tema. E ao mesmo tempo observamos a perspectiva decolonial adentrar nos espaços de discussão de movimentos sociais. Com a expansão Waldorf cada vez maior, as escolas vêm recebendo mais e mais pessoas que aderem à sua filosofia e participam de sua Comunidade.

Há escolas abrindo por toda parte, são escolas que recebem professoras, famílias e crianças de diversas culturas e etnias porque esta é a realidade do Brasil, um país plural. Se faz cômico da população a informação de que a escola Waldorf exige alto valor econômico, não acessível para a população em geral. É uma escola que exige das famílias que se comprometam não somente com a educação das crianças no âmbito particular em casa, mas também, envolvimento na construção da escola porque ela se organiza como uma sociocracia (forma de governo que toma suas decisões considerando a opinião dos indivíduos de sua sociedade).

Sabemos também, que famílias com o privilégio deste tempo disponível para desenvolver com a educação de seus filhos muitas vezes são famílias com situações financeiras confortáveis perto da enorme outra parcela do país que é engolida pelo mercado de trabalho. Porém, atualmente, não apenas famílias de alta renda compõem o espaço waldorf, devido à sua ascensão e a dificuldade em manter de pé uma escola de autogestão, cada vez mais as escolas abrem espaços para trocas de mensalidades por trabalhos e contribuições com o espaço escolar. E os filhos dos professores da escola, professores estes que fazem parte da grande parcela do país que é mal remunerada por seu trabalho, sendo assim, em sua grande maioria, são de baixa renda.

Mesmo assim, o público que geralmente se envolve na Comunidade Waldorf, têm acessos à informação, acessos culturais outros ou mesmo acessos à novas formas de perspectiva educacional onde encontramos elementos de conhecimentos suficientes para compreender a infância como um período que necessita atenção e cuidado, a educação positiva por exemplo, ou mesmo

os vários estudos publicados que fazem relação importante entre infância-natureza e as famílias preocupadas com os malefícios da tecnologia que invade os lares e empoeira livros e contatos naturais de vida, são informações relativamente novas de lidar com a infância e não estão disponíveis para todos.

Além do alto custo financeiro das práticas ligadas à antroposofia: alimentação orgânica, medicina fitoterápica e holística, agricultura biodinâmica, arquitetura e etc. Todas estas questões colocam esta comunidade num patamar de privilégio social que tem força e legitimidade para buscar mudanças, há também significativa autonomia estrutural da comunidade escolar Waldorf pois se organiza de acordo com o local onde está inserida e, portanto, se adequa às especificidades e necessidades locais. Acreditamos numa ligação forte, mas não única, entre o lugar social das famílias Waldorf e a ascensão da perspectiva decolonial nos meios acadêmicos e informativos. Pois esta é a pauta do dia das discussões e publicações científicas no Brasil atualmente e estas são famílias com acesso à informação, podem escolher a escola para seus filhos e podem escolher como construí-la.

Também é possível identificar o significativo aumento de movimentos sociais trabalhando com a perspectiva decolonial, outro lugar onde também podemos associar a perspectiva decolonial com a pedagogia waldorf, pois observamos ser uma pedagogia que ultrapassa os muros limítrofes da escola, o fazer pedagógico alinha teoria e prática, a fenomenologia de Steiner pressupõe o desenvolvimento humano intimamente ligado ao universo cósmico e toda a vida natural da terra e a espiritualidade: físico, etérico, astral e Eu. Os diferentes nichos da vida natural e social que compõe o currículo Waldorf, tais como biomas, agricultura biodinâmica, tradições culturais, alimentação saudável, sustentabilidade dentre tantos outros segmentos da existência física, social e espiritual do local onde a escola está inserida ultrapassam os muros que a legitimam burocraticamente enquanto escola, sua perspectiva educacional está alinhada com reivindicações muito próximas aos movimentos sociais.

A realidade política e social do Brasil nos mostram que historicamente os movimentos sociais são os responsáveis por garantir políticas públicas para diversos nichos da sociedade e são eles muitas vezes os únicos a defenderem direitos e não exploração, como, por exemplo, quando falamos de meio ambiente, que é uma pauta em comum com a Comunidade Waldorf. É comum

nas escolas Waldorf, que pessoas pertencentes à comunidade local e aos movimentos sociais e/ou culturais de onde a escola está inserida, atuam individualmente de alguma maneira na escola como pessoas colaborativas, desde auxiliar no plantio, orientar professores, oferecer oficinas, artes e etc., ou seja, a escola colhe com as produções das identidades locais.

Por ser uma proposta fenomenológica, que utiliza pedagogicamente do contato das crianças e jovens com a natureza é, portanto, de seu interesse que a vida natural coexista preservada com a humanidade como fundamento básico das leis e estruturas universais da vida e do supra-sensível. A pedagogia Waldorf é uma pedagogia de ação participativa, em comunhão com os processos naturais. Por atuar em movimento, se assemelha aos Movimentos sociais de luta orgânica contra a exploração imperialista.

Desde a colonização do Brasil até os dias de hoje, o país não deixou de ter suas riquezas fundamentais destruídas e exploradas: biomas, comunidades, culturas. Resistir a isso é lutar contra a colonização moderna. São estas, considerações importantes e que podem ajudar a nos aproximarmos de uma ligação que nos aponta as novas buscas da escola Waldorf no Brasil, teoricamente amparadas na perspectiva decolonial. Em seu artigo *Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial*, Ernesto elucida sobre a fenomenologia estar embasada na ancestralidade das tradições e na cosmovisão dos povos pertencentes a cada comunidade onde a escola Waldorf está inserida.

o processo fenomenológico, o é pelo fato de se constituir como decorrência do processo de vivência interativa, amparada na ancestralidade, nas tradições e na cosmovisão de cada grupo humano em particular. Este processo se particulariza na medida em que busca elementos arquivados na essência das pessoas, da comunidade e do povo, com os quais é possível uma diversidade ampla de compreensões dos temas estudados e, assim, promover educação respeitosa aos potenciais latentes e, por isso, educação de liberdade e de libertação. (Keim, 2015, p. 99).

O exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo anticolonial (*Catherine Walsh*), pois os colonizadores destruíram, diminuíram, silenciaram sabedorias ancestrais e tornaram o saber europeu como um saber hegemônico, limpo e verdadeiro a despeito dos saberes outros. A colonização tem uma data de fim na história porém a colonialidade está instaurada há

tanto tempo que se olharmos para ela como algo natural numa perspectiva fenomenológica, podemos dizer que a colonialidade é a raiz da erva daninha que plantaram aqui quando invadiram nossas terras. Esta raiz é grande e calcada, se faz necessário força e principalmente, saber da existência dela. Olhar para a ancestralidade com identificação, pertencimento e torná-la instrumento de pedagogia é resgate e resistência.

No livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, Nilma Lino Gomes, considera que a escola é a principal instituição responsável pela tensão entre conhecimento científico e saberes outros. O livro aborda também sobre a questão racial ter sido a estrutura do período de colonização do Brasil. E as diretrizes aplicadas nas escolas públicas e privadas, contemplam a escola Waldorf, também, pois, trata-se de uma conquista social a obrigatoriedade dos ensinamentos de cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais:

Dada a sua importância na constituição da nossa sociedade, esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento em geral, a colonialidade está para além do colonialismo e refere-se à naturalização das relações de poder, das experiências sociais e subjetivas em pleno acordo com o que se coloca como padrão de ser, de sentir e de saber; se revela nas relações de exploração tanto da mão de obra como das próprias subjetividades que consomem ideias e produtos; sustenta-se nas relações de hierarquia, de dependência e de classificação social, principalmente do ponto de vista étnico-racial, ferramenta do colonialismo para a manutenção das relações de poder e de opressão. Lembrando que a expansão territorial é a base do colonialismo, bem como o extrativismo e o cristianismo, instrumentos de produção e reprodução do modo europeu de ser, de sentir e de pensar. É solo europeu em solo não europeu. (Marcondes, 2023. p. 12).

Sobretudo após a alteração da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares (Gomes, 2022. p. 68). Aníbal Quijano, contribuiu com a construção de um pensamento essencial para a compreensão do nosso objeto de estudo, trata-se do conceito “colonialidade do poder” sua

principal hipótese é de que: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (apud Mignolo, 2005, p. 75), e afirma que a modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda. Partindo do pressuposto de que a colonialidade é a herança do período colonial e nos deixou até os dias de hoje como única possibilidade de existência o cultivo e endeuamento da cultura europeia em detrimento das culturas dos povos colonizados:

Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e operar em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e de escala social. (Ballestrin, 2013, p. 100).

A aproximação da pedagogia Waldorf com a perspectiva decolonial é uma urgência que se dá no chão das escolas. Trata-se de uma demanda social que invadiu o espaço antropológico, trazida essencialmente por pessoas com marcadores sociais de exclusão, marcadas pela desigualdade social e pelo racismo, e que reivindicam o direito não somente de ocupar o espaço da escola Waldorf como também, pertencer e construir junto, fazendo e recebendo pedagogias dos povos outros que não o europeu. A educação como a tarefa social básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens. (Steiner), segundo o Grupo de estudos Modernidade/Colonialidade<sup>49</sup>, que se trata de um grupo de autores, incluindo Aníbal Quijano, que pesquisam as intempéries da colonização nas vivências colonizadas, modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade. (Catherine Walsh et all, p.3).

Não podemos deixar de observar com olhar crítico as abordagens da escola Waldorf no Brasil por todos estes anos. Não é nossa intenção diminuir este fazer pedagógico e sim construir uma percepção não alienada desta, que está em expansão e se mostra cada vez mais procurada pelas famílias como alternativa ao ensino tradicional, que desenvolve somente no âmbito

---

<sup>49</sup> Modernidade/Colonialidade é um grupo de estudos que desenvolve e trabalha conceitos decoloniais. Indico a leitura FREITAS, Altieri Dias de. Notas Sobre o Contexto de Trabalho do Grupo Modernidade/colonialidade. Aníbal Quijano foi um sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de “colonialidade do poder”. Seu corpo de trabalho tem sido influente nos campos dos estudos decoloniais e da teoria crítica

intelectual e não agrega valor aos desenvolvimentos todos do ser humano. As contribuições de Steiner para a educação são incontestáveis em diversos aspectos, porém, a natureza europeia de onde a escola Waldorf foi pensada e construída se espalhou com ela pelos territórios que alcançou, levando a concepção de branquitude, atrelada em seu ritmo.

É importante falarmos sobre a pedagogia Waldorf dando ênfase à sua origem europeia, olhar para isso nos traz movimentos necessários. Como o próprio Steiner pontuou, estamos em busca de um desenvolvimento para atingir um lugar do qual ainda não chegamos. Cida Bento fez um trabalho importante para a literatura decolonial onde explica o conceito de branquitude que utilizamos aqui. A branquitude a fim de se manter no centro, impele todos os outros à margem. A branquitude é o conceito que demonstra a relação hegemônica da população branca e determina a ideia de que tudo o que é branco e advém do povo branco, é universal, normal, legítimo, bonito, admirável.

A branquitude é a naturalização do homem europeu como sendo o parâmetro de referência, onde precisamos alçar quiçá, chegar perto de sua forma de existir. Neste contexto de estudo, a pedagogia Waldorf não se apresenta como uma proposta que visa ou procura fomentar a colonização. Seu percurso histórico desde a teosofia de Helena Blavatsky a coloca numa perspectiva que nega o positivismo europeu e a universalização dos saberes. Mas quando se trata de Colonialidade, ela se encaixa principalmente quando mantém firme e forte suas abordagens e as suas simbologias específicas, construídas na Europa mesmo estando do outro lado do oceano.

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento.

entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas (Cida Bento,2022).

A Antroposofia compreende a existência humana dividida em períodos de sete anos, são os chamados setênios. Períodos em que o corpo físico, espiritual, anímico do Ser Humano se desenvolve e amadurece. A Pedagogia Waldorf se fundamenta a partir de três momentos dessa compreensão do desenvolvimento do Ser: no primeiro setênio, o mundo é bom; no segundo setênio o mundo é belo; e no terceiro setênio o mundo é verdadeiro. Se o mundo é bom, belo e verdadeiro (conceitos que embasam a educação waldorf), num contexto onde a criança olha ao redor e apenas vê pessoas brancas e de classe social dominante, o bom, belo e verdadeiro para ela, passa ser o bom, belo e verdadeiro branco e dominante.

No ano de 2020, após o assassinato cruel de um homem negro chamado *George Floyd*, em Minnessota- EUA, houve uma grande comoção e revolta a nível global. No mesmo ano aqui no Brasil, uma criança preta de cinco anos foi negligenciada enquanto sua mãe trabalhava na casa de uma família branca, o mundo passava por uma pandemia e a escola de *Miguel* estava em “quarentena” portanto, fechada. Houve muita comoção social no Brasil. Ambas as situações violentas e racistas contra pessoas pretas caíram como um estopim de revolta num país com histórico de escravidão.

A população preta tem sua sociabilidade medida pela régua do racismo. Após estes momentos difíceis professores, familiares e alunos, se uniram com ajuda das redes sociais e impulsionaram dois grupos fundamentais: *Pedagogia Waldorf Antirracista* e *Movimento Preto na Pedagogia Waldorf*. Ambos grupos propunham dar voz à inquietações outrora dispersas e tímidas. São grupos ainda informais, que buscam reconhecimento da Comunidade Antroposófica, principalmente apoio da Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB (FEWB é uma organização sem fins lucrativos de escolas e organizações independentes Waldorf no Brasil), que pode fomentar a pedagogia antirracista para todas as escolas do território nacional.

E vem cada vez mais se posicionando sobre este assunto e propondo trocas de discussões. Dentro das escolas Waldorf há predominância de pessoas brancas e são minoria as pessoas diversas brasileiras, que ficam de fora das práticas pedagógicas integradas à natureza e ao Cosmos. A integração à natureza e ao cosmos é algo que a cultura indígena e afro-brasileira também ritualiza e cultiva. A espiritualidade dos povos brasileiros

existe, assim como a arte e a musicalidade. Cultura é algo muito sério no Brasil porque é rica, diversificada e legítima.

As escolas Waldorf chegaram ao Brasil em 1956 e, desde a primeira instituição em São Paulo, o currículo e a inspiração são centrados na cultura alemã. Localizadas em um contexto plural nos âmbitos histórico, político, econômico e racial, como é o caso do Brasil, são inevitáveis as tensões dentro dos espaços escolares. No entanto, até 2020, as inquietações estavam dispersas nas diversas escolas entre mães, professoras e alunas (Caetano; Oliveira; Leme, 2021, online). Sabemos que a raiz disso encontra-se na desigualdade social do país e no colonialismo intrínseco ao imaginário da população brasileira. São estes questionamentos que começaram a ganhar voz e o grupo *Movimento Preto na Pedagogia Waldorf*, elaborou um questionário para mapear as situações de racismo dentro das escolas Waldorf espalhadas por quase todo território brasileiro. E esse documento recebeu diversas denúncias de racismo e intolerâncias.

As escolas Waldorf vêm cada vez mais tomando espaço no Brasil, há muitas escolas nascendo e tantas outras expandindo suas propriedades, recebendo muitos alunos e famílias fugindo da pedagogia tradicional. Seu currículo se distancia muito da pedagogia tradicional, trabalha com leveza, arte e contemplação da natureza, preparados pelo corpo pedagógico, busca desenvolver noções de autonomia com as crianças.

Cada uma delas é assistida individualmente, com olhar atento às suas habilidades individuais. Uma escola humanista onde a arte habita todos os espaços, e onde as famílias brasileiras em sua pluralidade, vem buscando pleitear acesso para seus filhos. Porém, não um acesso superficial, buscam pertencimento orgânico das raízes brasileiras e pertencimento na construção do espaço e do currículo. Causa demasiado incômodo um currículo eurocêntrico nas entranhas do tropicalismo brasileiro. Paulo Freire sobre a cultura do “hospedeiro”:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (Freire, 1987, p. 17).

Partilhar deste olhar crítico para a pedagogia Waldorf como uma pedagogia que tem percorrido caminhos que culminam numa opressão cultural, é parte do processo que precisamos para superar enfim, e atravessar para o pensamento decolonial. O Brasil tem uma longa e terrível história de invasão e colonialidade, sofre até hoje as consequências da exploração das terras, do bioma, é um território marcado por massacres indígenas, muita matéria-prima foi saqueada e levada para a Europa.

Outro período terrível em nossa história é o período da Diáspora Africana. Estes dois marcadores históricos são feridas abertas em nossa sociedade. Quando a pedagogia Waldorf se apresenta como curativa e holística, cabe a ela pisar com cuidado neste solo sagrado e ferido, para agir coerentemente com a proposta de Steiner, e respeitosamente com as pessoas locais. Os novos movimentos antirracistas que estão operando dentro das escolas Waldorf, buscando enegrecer a história e contemplar a pluralidade étnica existente para agregar os sujeitos todos brasileiros.

Em agosto 2006, foi implementada no Brasil a *lei nº 11.343*, que encarcerou um enorme e colossal número de jovens e adolescentes em sua maioria negros, enfatizando o encarceramento por tráfico de drogas, crime inafiançável. Essa lei é responsável pelo absurdo número de jovens negros encarcerados no Brasil, cerca de 70% dos jovens encarcerados são negros.

O Estado burguês brasileiro se sustenta em bases racistas, no qual o racismo estrutural, integra a organização política, econômica e jurídica da sociedade. Por ser estrutura, é base para o pensamento social coletivo, para as relações inclusive afetivas que desenvolvemos “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Rocha et. al., 2022, p. 158).

O encarceramento dos jovens negros brasileiros quando deveriam estar na escola, é fruto da desigualdade social no Brasil, resultado dos marcadores históricos que falamos anteriormente e que nunca foram solucionados de fato, tornando-se herança não quista. Sobre à população não branca brasileira, estar em constante luta contra a guerra social travada no âmbito popular onde em todos os espaços é necessário lutar para permanecer vivo, permanecer com respeito e qualidade.

Nossa sociedade pautada por colonialidade, insere seus sujeitos num estranhamento social onde se reconhecer pertencente, digno de direitos, com olhar esperançoso para o futuro, se torna incoerente. Pois, graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (Walsh et al., ANO, p. 3).

Buscando este pertencimento, sabendo da expansão das escolas waldorf no Brasil, e cada vez mais recebendo a pluralidade de pessoas brasileiras, pensamos que uma criança preta ou indígena quando brinca no quintal de um Jardim Waldorf, merece olhar ao redor e encontrar os seus, se reconhecer, ver na parede da sala uma Madona Preta tal qual sua mãe protetora. Os instrumentos pedagógicos da escola Waldorf e sua base de sustentação científica espiritualista, dão conta de explicar a existência viva da humanidade, da terra e do cosmo através de uma lei universal que se aplica à toda humanidade. São diretrizes de evolução física e espiritual das quais nenhuma pessoa está isenta.

O que acontece é que os corpos humanos são iguais em sua estrutura física e funcionamento orgânico, a maneira como nascemos e morremos, nos alimentamos e etc., é a mesma para o sujeito que nasce no Brasil e para o sujeito que nasce na Alemanha, porém, a cultura e a socialização, são outras organizações. O processo de socialização é outro, a linguagem, as tradições, comemorações, crenças e etc. Como já explicitamos, a Europa sucumbiu às culturas dissidentes por todo lastro de colonização por onde passou e invadiu não somente a geografia, invadiu a subjetividade de culturas inteiras. O período de colonização dividiu o mundo em dois: europeus e não europeus. Boaventura denomina este fenômeno como pensamento abissal:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque

permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (Santos, 2007. p.71).

É curioso observar que após sessenta e sete anos de chegada da Escola Waldorf no Brasil, ainda estamos pensando que oferecer cultura não europeia às crianças brasileiras talvez seja um direito delas. Utilizar as diretrizes instrumentais da pedagogia Waldorf, que advém de um material muito rico, e modificar a matéria-prima que a nutre, descartando a hegemônica cultura europeia e substituindo por culturas locais brasileiras: indígenas, africanas, quilombolas, caiçaras, caipira, gaúcha, nordestina e assim por diante, é o que tem feito a comunidade antropológica inserida nos grupos antirracistas. Para tanto, é nítido quando observamos o Movimento Negro como um agente transformador, nas palavras de Nilma Lino Gomes (2017):

O Movimento Negro é um educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto. Pois é o próprio Movimento Negro responsável por abrir os espaços de direito historicamente no Brasil, sua força é ramificada e está dissolvida por todos os lados da sociedade, uma virtude deste Movimento, mas também evidente pois segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), das pessoas brasileiras são negras. (Dieese, 2022. online).

É muito corajosa a maneira que estes grupos antirracistas vêm forjando no bojo da escola Waldorf, que se faz coerente substituir *São Micael* por *São Jorge* ou *Ibejis*. A época cultural trabalhada na escola que precisa do elemento imagético de *São Micael*, tem a simbologia de força e a coragem para lidar com as adversidades da vida. Força e coragem *São Jorge* e os *Ibejis* também possuem em sua mística e estão bem mais próximos culturalmente das crianças brasileiras. Andar este passo, é sobretudo, romper o pensamento abissal para trabalhar a identidade cultural tão maravilhosamente rica e pertencente. O caráter de reivindicação antirracista de buscar de elementos próprios da

cultura brasileira caracteriza este novo momento da pedagogia Waldorf, forjada principalmente por seus atores pessoas pretas, mas não somente, aproxima-se das ações de movimento social, além de trabalhar dentro da concepção do próprio Rudolf Steiner, criador da proposta Waldorf, que tem como pressupostos conceitos como pensar, sentir e querer, caminho único para o desenvolvimento humano.

Aproxima-se da mesma conjuntura do programa de investigação do Grupo '*Modernidade e Colonialidade*' que reconhece a importância destes Movimentos. A perspectiva Modernidade/Colonialidade não se restringe a um pensamento acadêmico ou se propõe a ser um novo campo teórico universal, ela só adquire sentido somente desde e com as lutas contra a colonialidade, junto aos movimentos políticos e sociais (de mais de 500 anos) caracterizados como pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade. O neocolonialismo herdou do período de colonização e pós-colonização o que chamamos de colonialidade de pensamento (Quijano) difundindo as epistemologias do sul de maneira desconstrutiva, reduzindo a metafísica dos povos colonizados para enaltecer a metafísica eurocêntrica, mesmo sendo um eurocentrismo esotérico como é o caso da antroposofia.

Aqui mesmo no Brasil ou, aqui mesmo em Pindorama temos toda a matéria-prima física, subjetiva e metafísica que são os instrumentos necessários para o pleno desenvolvimento humano que Steiner propõe. Estas preocupações são plausíveis pois toda a filosofia da pedagogia waldorf se utiliza de preceitos subjetivos especialmente da cultura para transformar e/ou movimentar o desenvolvimento infantil (desta criança que vai se tornar um adulto que pertence não somente ao mundo, mas principalmente à sua cultura) a fim de atingir um nível superior de humanidade, portanto, trata-se de uma pedagogia profunda que se não for bem observada e bem elaborada pode acarretar feridas quando se propõe a curar. Steiner estava preocupado com a redução da vida que a ciência materialista traz como verdade absoluta, esta mesma verdade que colonizou os povos do Sul.

Porém, disponibilizar o desenvolvimento integral da humanidade à luz da ciência espiritual antroposófica utilizando instrumentos europeus como outra verdade absoluta, é fomentar equívocos de mesma natureza epistemológica. Tomemos de exemplo outra cultura, *Neil Boland* realiza uma

interessante pesquisa na Austrália para entender a Escola Waldorf no contexto cultural *Maori*, provocando reflexões sobre até que ponto as escolas locais estão se organizando para estudar e oferecer aos educandos as subjetividades presentes em sua própria cultura. *Neil* alerta para o advento da pedagogia Waldorf em toda Ásia e Oriente e faz uma relação com a globalização. Em sua pesquisa com os Maori, povo completamente distinto do povo alemão, *Neil* observa que uma preocupação das famílias que as crianças entrem para dentro da escola Waldorf e saiam menos Maori. “La gente [maorí] entiende el aspecto espiritual, pero no irán [a los colegios] si no ven su cultura reflejada. Necesitan ver rostros.”

A população Maori é indígena e vive na *Nova Zelândia*, são provenientes da *Polinésia* e têm uma gama de simbologias culturais próprias, não têm uma religião oficial, porém, assim como no Brasil, sofreram com a invasão do cristianismo.

“Para além do pensamento abissal. 40 morenos entre el profesorado, las familias y los alumnos.” Para decirlo más directamente, no siempre se cubre la necesidad de sentirse “culturalmente seguro” en el contexto escolar. “Me duele cuando veo a mi hijo ir hacia la escuela cada mañana, aunque sé que es la mejor escuela para él. Cuando regresa, será un poco menos maorí que cuando se marchó”. Como maestros y profesores Waldorf, hemos fomentado el aprendizaje basado en el lugar durante una buena parte de los últimos 100 años mediante la iniciativa que ahora parecen haber adoptado otros. Para mí la gran pregunta es ¿de veras ofrecemos una educación basada en el lugar? Mi respuesta inicial cuando entré en contacto por primera vez con las escuelas Waldorf inglesas fue no: parecían alemanas (Boland, 2016, p. 4-5).

Os Maori são indígenas e sua existência sociocultural se difere completamente da cultura europeia mas há escolas Waldorf por todo o mundo, em todos os continentes. Elaborar uma coexistência com a pedagogia Waldorf é buscar um caminho onde culturas não passem novamente por um processo de extermínio. No Brasil, com a política de cotas para negros e pardos nas Universidades públicas, uma verdadeira integralização destas pessoas ao ambiente acadêmico que outrora foi permeado apenas por pessoas brancas. Tem mostrado resultados na sociedade brasileira como um todo.

Este trabalho de certa maneira, é resultado dessa política pública e como dizemos no título do texto, a iluminação está jogando luz no obscuro outrora naturalizado. Segundo Paulo Freire (1968), esse comportamento é próprio daqueles que sofrem opressão, buscam se igualar aos opressores e essa realidade aparentemente está se diluindo para dar espaço ao verdadeiro caldeirão cultural característico do Sul global. No Brasil, temos uma longa história de luta de movimentos sociais e reivindicações populares, em diversos âmbitos da sociedade, não obstante o Movimento Antirracista Waldorf nasceu e se organizou através de professores e familiares dos alunos, são sujeitos do dia-a-dia que propuseram movimentar a pedagogia de Steiner.

O Brasil, tem uma longa história de Reivindicações e Movimentos Sociais. Temos um histórico de nichos da sociedade, que reivindica justiça social e não apagamento cultural. Quilombolas, Indígenas, Povos da Floresta, Movimento Feminista, Negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade... Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas públicas educativas se mostrando presentes, visíveis e resistentes. Em que aspectos essas presenças afirmativas de Outros Sujeitos interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por outras Pedagogias? (ARROYO, 2007, p. 4). 41 Essa característica forte no Brasil que de certa maneira nos marca muito profundamente, é também a conquista de luta popular de um povo oprimido.

Os personagens da pedagogia Waldorf que fazem deram início a essas movimentações são também essas pessoas herdeiras de uma sociabilidade forjada na reivindicação histórica. Ademais, se percebem agentes de proteção e fomento da cultura linda que o Brasil têm nas mãos. Essas reivindicações informais ainda estão caminhando e não modificaram os documentos oficiais ou a abordagem da formação de professores, não estipularam cotas raciais e sociais para alunos e etc. A escola Waldorf é uma das poucas possibilidades de escola alternativa à tradicional conteudista, situação que lhe traz certo status e portanto, estas movimentações são importantes para que não se perpetue o abismo cultural. Olhar para a cultura das famílias das crianças e da comunidade local é uma prerrogativa.

E também, segundo Paulo Freire (1968), o educando é sujeito pedagógico, portanto o professor precisa acessá-lo. E para Steiner, a criança absorve a

energia do adulto que a educa, esse adulto usa sua subjetividade como instrumento pedagógico. Adulto que tem sua subjetividade forjada numa realidade local e social, e portanto a transmite. Logo, as crianças recebem o fruto da socialização cultural do Professor/adulto. Este professor não pode se alienar de si. Já pontuamos aqui acerca da crescente abertura de escolas Waldorf por todo território brasileiro, cada vez mais pessoas pretas, pardas e indígenas estão adentrando este espaço. Alienar-se de si seria trabalhar e atuar enquanto pedagogia utilizando matéria-prima cultural e espiritual divergentes com a sua subjetividade.

O que faria dessa atuação uma não verdade, indo na contramão da proposta instrumental de atuação do professor Waldorf. Pensar, sentir e querer, são ações mergulhadas em influências socioculturais da realidade de cada Escola. Uma criança na Alemanha não sente, pensa e quer tal qual a criança no interior de Minas Gerais no Brasil. Boaventura de Souza (2007) nos lembra que a educação colonizadora busca homogeneizar o mundo. E a escola Waldorf traz consigo a legitimidade da branquitude que tem passe livre para atropelar outras subjetividades, este trabalho se limita às questões culturais e raciais brasileiras, mas e quanto as pessoas no Japão, Bolívia, México, Egito, China? Universalizar a cultura europeia não se trata de demasiada prepotência? Quão legítimo abrigar o currículo Waldorf? O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império.

Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Torres, 2007, p. 4).

## Considerações Finais

No Brasil, folclore, histórias, histórias orais, musicalidade, instrumentos, cantos, artesanato, cultura popular como um todo, são deveras preenchidas de riquezas que podem permear o imaginário infantil tornando incompreensível a utilização dessa bagagem importada de outro continente. E na metodologia da pedagogia Waldorf, esses mergulhos na ancestralidade são fundamentais para construir uma subjetividade com bons impulsos nas crianças e todo povo tem cultura ancestral. Nas grandiosas imagens dos contos, encontramos os grandes princípios diretores da evolução humana:

o estado original de harmonia e perfeição (o reino); a queda (a madrasta, andanças pela floresta); a perda da harmonia original (o mundo das pedras, os sofrimentos), as tentações (dragões, fadas más), o despertar da inteligência (anões que auxiliam, outros seres elementares), a alma que luta (a princesa vestida de trapos, ou o príncipe que passa por dificuldades), a redenção final, isto é, a purificação como volta ao estado de harmonia (o casamento feliz da princesa com o príncipe), etc. Em seus mínimos detalhes, os autênticos contos de fadas revelam essa origem oculta que, para gerações remotas, continha toda a moralidade de que estas precisavam, além de satisfazer sua curiosidade histórica. Os contos são, por esse motivo, um alimento inexaurível para as crianças em determinada idade. Em suas imagens eles mostram as tendências e expectativas que, inconscientemente, desenham-se na alma infantil, gravando em seu subconsciente ideias e anseios que mais tarde se transformam naturalmente nos ideais e aspirações de vida. Há uma afinidade profunda entre o mundo dos contos e a alma infantil. (Lanz, 1997, p. 113).

O conceito de colonialidade (Quijano, 2009), nos remete que ele está enraizado no dia-a-dia dos povos do Brasil e empobrecendo nossas festividades, comemorações e abordagens pedagógicas, um conhecido exemplo é o período de 43 Natal onde as árvores de pinheiro com neve espalhada por todo comércio e pelas casas, filmes, desenhos, imagens... quando no Brasil nesta época que finda o ano, estamos inundados de água. É verão e ritualizamos aspectos culturais norteados pelo norte quando deveriam ser suleados pelo sul.

É comum nas escolas Waldorf as crianças receberem uma surpresa de São Nicolau, um pacotinho com frutas, nozes e chocolate: A tradição diz

que São Nicolau, também conhecido como “Samichlaus” no dialeto suíço-alemão, traz às crianças chocolates, nozes, frutas e também bons conselhos. (Eichenberger, 2019, online) Na escola Aroeira, localizada em Olinda - PE, a Professora fundadora Rosa Maria, relatou no grupo do Movimento Preto que não utiliza São Nicolau como referência para o ritmo de festas de fim de ano e sim, Oxalá. Outra Professora integrante do Movimento Preto Waldorf, trouxe o Kwanzaa como opção de festividade. Kwanzaa é uma cerimônia não cristã, criada em 1966 pelo professor e ativista americano Maulana Karenga nos Estados Unidos da América – EUA (Thembi Sekou).

Partindo dessas substituições entre uma entidade e outra, uma referência e outra, numa tentativa de descolonizar o currículo, vamos pensar numa vivência híbrida com as culturas que nos chegam. A branquitude precisa dar um passo atrás!

### Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno**. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BOLAND, Neil. **El sentido de lugar en el Currículo Waldorf**. *Pacifica Journal*, v. 50, n. 2, p. 1-6, 2016.

CAETANO, Daniele; OLIVEIRA, Carolina; LEME, Elizabeth. **O racismo está em todos os lugares**. Brasil de Fato, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/11/23/artigo-o-racismo-esta-em-todos-os-lugares>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DIEESE, **Departamento Intersindical de estatística e estudos socioeconômicos**. 2022. Disponível em: DIEESE - boletim especial - Boletim

Especial - A persistente desigualdade entre negros e não negros no mercado de trabalho - novembro/2022 acesso em: 21 de março de 2023.

FEDERACAO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Pais Waldorf**. 2023. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/pais.htm> l. Acesso em 21 mar. 2023

FESTAS CRISTÁS, **Micael**. 2020. Página Inicial. Disponível em: Época de Micael - Festas Cristás ([festascristas.com.br](http://festascristas.com.br)). Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

FONTE, Inês Hartt Pereira e Lopes da. **O currículo multicultural e intercultural do ensino médio na educação musical steineriana**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Música) – ECA-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GELEDES. **Letramento racial: um desafio para todos**. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-d-e-almeida/>. Acesso em 21 mar. 2023.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II: metodologia e didática no ensino Waldorf**. Trad. Rudolf Lanz. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

# O Desenvolvimento da Ideia de Proporcionalidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo sobre o Projeto EMAI

*Cláudia Elaine CATENA*<sup>50</sup>

## Introdução

Este trabalho aborda a análise e discussão sobre um dos mais relevantes conteúdos do currículo de Matemática da Educação Básica, o desenvolvimento da ideia de proporcionalidade, dada sua importância para a formação dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e às várias aplicações deste conteúdo na realidade cotidiana, era proposto no Projeto EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), material didático adotado por toda rede pública estadual paulista.

No ano de 2012, participamos enquanto professores da rede pública estadual paulista, através de grupos de estudos, usando o espaço destinado às aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e atuando no formato de grupos colaborativos, organizados pelo Professor Coordenador do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, ou seja, fizemos parte, mesmo que de maneira indireta, da elaboração deste material.

A proposta é que ele sirva de base para estudos, reflexões e discussões a serem feitos com seus colegas de escola e com a coordenação pedagógica, em grupos colaborativos nos quais sejam analisadas e avaliadas diferentes propostas de atividades sugeridas (São Paulo, 2013, p. 7).

---

<sup>50</sup> Mestra em Educação pela Unesp de Marília e Doutoranda em Educação pela mesma Universidade  
E-mail: claudia.catena@unesp.br.

A ATPC era organizada pelo Professor Coordenador (PC) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os professores participavam conduzindo as atividades. Essa forma de organização em grupos colaborativos estimulava os professores participantes a trocarem experiências, fortalecer as relações profissionais interpessoais e compartilhar boas práticas. O PC por sua vez, tinha apoio dos Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos (PCNP) das Diretorias de Ensino. Por sua vez, os PCNP participavam de reuniões mensais organizadas em polos, por uma dupla de PCNP que integravam o chamado Grupo de Referência de Matemática (GRM), sendo um deles um especialista em anos iniciais e o outro, um especialista em Matemática, que compartilhavam seus saberes sobre conteúdos matemáticos e sobre abordagens didáticas e metodológicas.

Os PCNP do GRM participavam de reuniões mensais, com a assessora do projeto e com a equipe pedagógica do Centro do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI) e do Centro do Ensino Fundamental Anos Finais (CEFAF). Nas reuniões do GRM eram discutidas as ações do projeto, planejadas as reuniões dos polos e das escolas, e também, eram elaboradas e discutidas as Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA) para cada ano da escolaridade.

Enquanto professores, tínhamos como pauta o estudo baseado nas THA e participávamos efetivamente para aplicação em sala de aula e depois avaliávamos o processo de ensino- aprendizagem. Segundo Pires:

O propósito de trabalhar com a ideia de THA inspira-se nas investigações conduzidas por Simon (1995), que defende a ideia de que a consideração do objetivo da aprendizagem, as atividades de aprendizagem e pensamento e conhecimento dos estudantes são elementos importantes na construção de uma trajetória hipotética de aprendizagem – parte chave do que ele denomina Ciclo de Ensino de Matemática, expresso como um modelo de inter-relações cíclicas dos aspectos do conhecimento do professor, pensamento, tomada de atitudes. (Pires, 2014, p. 3).

As reuniões de ATPC acontecem semanalmente e em uma dessas reuniões, foram apontadas dificuldades relacionadas à resolução de problemas por parte dos alunos, em especial no campo multiplicativo. Levantou-se então, alguns questionamentos: “todas as crianças aprendem matemática?”; “é

proposto para os alunos uma diversidade de situações-problema?”; “o que os professores pretendem ao propor determinadas situações-problema?”; “quando envolve multiplicação, por que as dificuldades são maiores?”; “como se desenvolve o conhecimento matemático?”; e “a ideia de proporcionalidade?”.

Vários apontamentos podem ser feitos quanto ao fato de os alunos apresentarem baixo rendimento com relação às atividades propostas em Matemática. Seria a escola, a forma como os conteúdos são trabalhados, ou o material didático utilizado como norteador desse trabalho?

Diante desses apontamentos e em decorrência de certa curiosidade, pesquisando sobre o tema de maneira preliminar, despertou a atenção ao ler o que afirma Terezinha Nunes, chefe do Departamento de Psicologia da Universidade de Oxford, segundo a qual a proporcionalidade é a principal falha no ensino da matemática hoje (Falzetta, 2003).

Havendo uma falha no ensino, há influências diretas na defasagem da aprendizagem e essa constatação gera um desconforto.

Considerando de fundamental relevância compreender se o desenvolvimento da ideia de proporcionalidade está abordado nesse material e de que maneira, formulou-se os seguintes problemas de investigação: *O desenvolvimento da ideia de proporcionalidade é proposto no Projeto EMAI? Se é, de que maneira?*

Nesse sentido, considerou-se que analisar e discutir tais aspectos pode contribuir para ampliação das reflexões sobre o desenvolvimento da ideia de proporcionalidade, de que maneira está sendo realizada essa proposta para os alunos e minimizar as implicações no ensino-aprendizagem desse conceito nos anos iniciais do ensino fundamental.

O objetivo geral constituiu-se em investigar se o desenvolvimento da ideia de proporcionalidade é proposto no material didático do Projeto EMAI, composto pelo exemplar do aluno e do professor, e se é, de que maneira. Esse objetivo geral se desmembra em dois objetivos específicos:

1. Analisar o material didático do Projeto EMAI; e
2. Verificar se, e como o desenvolvimento da ideia de proporcionalidade é proposto no Projeto EMAI.

Para a realização desse estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que possibilitou um levantamento sobre o conceito de proporcionalidade, além de buscar situar essa discussão no âmbito dos aportes da Teoria

Histórico-Cultural. A busca de compreensão e explicação dos nexos conceituais envolvidos na noção de proporcionalidade constituiu a ideia central deste texto.

### **Fundamentação Teórica**

Para fundamentar este trabalho, buscou-se a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud como suporte teórico.

De acordo com Fioreze (2010), a Teoria dos Campos Conceituais é uma fonte teórica de bastante valor, haja vista sua contribuição às pesquisas que versam sobre a didática e à compreensão dos processos de desenvolvimento dos Conceitos Matemáticos voltados às Estruturas Multiplicativas e à Proporcionalidade.

Vergnaud afirma:

O saber se forma a partir de problemas para resolver, quer dizer de situações para dominar. [...] Por problema é preciso entender, no sentido amplo que lhe atribui o psicólogo, toda situação na qual é preciso descobrir relações, desenvolver atividades de exploração, de hipótese e de verificação, para produzir uma solução. (Vergnaud, 1990, p. 52, apud Miguel, 2018, p. 38).

Para se aprender o conceito de proporcionalidade, há a necessidade de se trabalharem diversos problemas práticos e teóricos. Para Vergnaud (1983), um conceito comporta várias propriedades, cuja pertinência varia de acordo com as situações a serem tratadas. Essas propriedades poderão ser compreendidas de forma imediata ou não pelos estudantes, ou, então, futuramente no decurso da aprendizagem. O campo conceitual das estruturas multiplicativas é o conjunto das situações cuja resolução implica uma ou várias multiplicações e divisões, e o conjunto dos conceitos e teoremas que permitem analisar estas situações: proporção simples e múltipla, função linear e não linear, quociente e produto de dimensões, combinação linear, fração, razão, número racional, múltiplo e divisor, semelhança, dentre outros.

Por meio do exposto, é possível depreender que, há que se considerar, diante de uma situação-problema as relações estabelecidas, um vasto repertório de atividades, a elaboração de conceitos e os procedimentos pessoais utilizados, para sua resolução.

Ainda de acordo com Fioreze (2010), Vergnaud (1983), ao propor estudar um campo conceitual ao invés de um conceito, está considerando que em uma situação problema dada, o conceito não aparece isolado. A complexidade do cenário educacional advém do fato de que muitos conceitos em matemática traçam seus sentidos utilizando uma variedade de situações e a cada situação temos vários conceitos a serem analisados.

Ao tratar das representações semióticas, nota-se proximidade com a teoria histórico-cultural e confluências com a aprendizagem desenvolvimental.

Assim, Gérard Vergnaud pode ser considerado um neopiagetiano que busca compreender os processos de conceitualização, situando e estudando as filiações e rupturas entre conhecimentos, do ponto de vista de seu conteúdo conceitual. Como tal, o autor busca avançar no sentido de abordar a especificidade do domínio das habilidades cognitivas, bem como atuar no sentido de favorecer aumentos evolutivos da capacidade mental. Considerando a psicologia como elemento central, o autor admite também que haja outros aportes teóricos, epistemológicos e técnicos que contribuem para sanar o problema, podendo-se pensar no papel das relações sociais, das interações e do dialogismo inerente ao problema da efetiva aprendizagem.

A Teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnaud e a Teoria Desenvolvimental de Vasili V. Davíдов apresentam alguns pontos convergentes na compreensão do desenvolvimento do pensamento matemático em crianças. Ambas as teorias consideram o desenvolvimento do pensamento matemático como um processo contínuo, que se inicia desde a infância e se estende ao longo da vida. Tanto Vergnaud quanto Davíдов destacam a importância da interação social na formação das estruturas mentais matemáticas, especialmente durante a infância. As duas teorias consideram a prática concreta como fundamental para o desenvolvimento da compreensão, pois permite assim, a concretização das representações matemáticas.

Tanto Vergnaud, quanto Davíдов afirmam que a construção dos conceitos matemáticos é um processo ativo, no qual o indivíduo constrói significados a partir de suas próprias vivências e interações. As teorias de Vergnaud e de Davíдов concordam na importância da interação social e da prática concreta na formação das estruturas mentais, e na construção ativa dos conceitos matemáticos.

Com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, a finalidade da educação é o desenvolvimento integral do sujeito em várias perspectivas, cultural, social, ética, estética, política, entre outras. A aprendizagem desenvolvimental tem como pressuposto o desenvolvimento humano, uma forma específica de desenvolvimento, de natureza psíquica e subjetiva, pois, o que nos torna humanos precisa ser adquirido, como nos esclarece o autor:

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 2017, p. 115).

O autor nos traz ainda a teoria da Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), que parte do princípio segundo o qual há dois níveis de desenvolvimento na criança, a zona de desenvolvimento efetivo e a zona de desenvolvimento potencial. A zona de desenvolvimento efetivo diz respeito a tudo aquilo que a criança é capaz de desenvolver intelectualmente sozinha e a zona de desenvolvimento potencial é aquela na qual a criança não é capaz de desenvolver intelectualmente sozinha, mas com o auxílio de um parceiro mais experiente. O autor menciona que:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazer amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Vigotski, 2017, p. 113).

Nessa perspectiva, o professor é alguém que cria condições, organiza e orienta os alunos e a atividade é tida como categoria central, principal, pois é por meio das atividades que nosso cérebro se modifica, criando novas estruturas, ou seja, as neoformações, porém não se trata de qualquer atividade,

a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços

psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento (Leontiev, 2017, p. 65)

A aprendizagem se dá num processo interno, particular, de autotransformação. Por isso a importância da escola, que comumente trabalha com base na experiência, na realidade cotidiana vivida, ou seja, no pensamento empírico, impondo-se a necessidade de avançar para desenvolver o pensamento teórico, que é a capacidade humana de representar pelo plano mental e de maneira subjetiva a realidade objetiva a partir de reflexão, análise, síntese e generalização subjetiva.

Davidov (2020) ao discutir os condicionantes de natureza psicológica envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes é enfático ao afirmar que os conteúdos e as regularidades envolvidas no processo de apropriação de ideias científicas dependem das formas concretas de atividade dentro das quais ela se constitui. Assim:

A relação teórica com a realidade e com os modos de orientação correspondentes à essa relação, constituem a necessidade específica e o motivo da Atividade de Estudo da criança. Os modos inter-relacionados da consciência teórica (científica, artística, moral e jurídica) atuam como conteúdo dessa atividade. O domínio dos modos generalizados de ação, desde o ponto de vista do conteúdo (teórico) da solução de centenas de tarefas práticas concretas, é a característica substancial da tarefa propriamente de estudo. Formular para o aluno, uma tarefa de estudo significa colocá-lo em uma situação que requer uma orientação para um modo generalizado de ação, desde o ponto de vista do conteúdo de sua solução em todas as variantes particulares e concretas possíveis das condições (Davidov, 2020, p. 170).

Por certo, a preocupação do autor é com o processo de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados de ciência, haja vista, inexoravelmente, que no caso da Matemática o sujeito cognoscente deve criar um sistema de ações organizadas em pensamento e nele inserir os objetos, ou seja, é um complexo de intrínsecas relações entre sujeito e objeto.

Nesse sentido, a aprendizagem que desenvolve o pensamento teórico só acontece na Atividade de Estudo. Davidov (2020) afirma que o mesmo opera mediante conceitos científicos:

Como conteúdo do pensamento teórico serve o ser, mediatizado, refletido e essencial. Tal pensamento constitui uma idealização do aspecto fundamental da atividade prática-objetiva, a saber, da reprodução nela das formas gerais das coisas, de sua medida e de suas leis. Essa reprodução tem lugar na atividade produtiva num singular experimento sensório-objetivo. Depois, esse experimento vai adquirindo cada vez mais um caráter cognitivo, permitindo com o tempo que o homem passe a experimentos mentais [...] Essas singularidades do experimento psíquico constituem a base do pensamento teórico, que opera mediante conceitos científicos (Davidov, 2020, p. 98).

Vygotsky (1995), explica que a formação dos conceitos não se dá por meio mecânico, como uma simples sobreposição de fotos retiradas da realidade. Há uma elaboração por parte do sujeito na constituição do pensamento natural, que ocorre no exato instante em que ele atribui sentido para aquele momento todo de vivência.

Neste momento as crianças estão construindo seus conhecimentos, na maioria das vezes na mútua interação que estabelecem entre seus pares, seja com professores e professoras ou com crianças que tem uma percepção mais aguçada, elas tentam conservar conceitos que possibilitem seu desenvolvimento no decorrer do estudo dessa disciplina.

Como afirma Davidov (1988), há que se desenvolver um trabalho educativo voltado à constituição pelo sujeito de capacidades e habilidades historicamente formadas e imprescindíveis à ação cotidiana. Não basta ensinar ao sujeito a função social de determinado objeto, é necessário que ele desenvolva, ou reproduza, as habilidades humanas que são inerentes a esse determinado objeto, a fim de usá-lo adequadamente.

Ainda de acordo com Davidov (1988), é por meio da atividade prática, sempre social, do contato imediato com os objetos da cultura, contato esse mediado pelas relações sociais com pessoas mais experientes, que as características e as propriedades destes objetos passam a ser interiorizadas, apropriadas pelo sujeito, constituindo uma representação mental dos objetos, de acordo com as necessidades do homem social.

Entendemos que, o desenvolvimento humano está vinculado à atividade dos indivíduos concretos incluídos no sistema de relações da sociedade. Não se pode considerar a atividade desvinculada das relações

sociais, pois desta maneira ela não existe. Toda atividade psíquica, então, é um reflexo da atividade prática, transportando para a atividade subjetiva toda a atividade com objetos realizada no mundo cultural, objetivo. Claro que este transporte não ocorre de modo mecânico, mas implica a participação ativa do sujeito, processo denominado pela teoria histórico-cultural como objetivação, sempre determinado pelas relações sociais em que o sujeito se encontra envolvido.

## Metodologia

Foi realizada a análise de todos os livros que compõem o Projeto EMAI, que são organizados em dois volumes para cada ano de escolaridade, sendo um volume para cada semestre, tanto o material do aluno, como o do professor, totalizando dez volumes. No livro destinado aos alunos, são apresentadas as atividades a serem realizadas e no livro destinado aos professores, são apresentadas além das atividades que constam no livro do aluno, o passo a passo de como propor a sua realização.

Diante das questões norteadoras: *como se desenvolve o conhecimento matemático? Como se desenvolve a ideia de proporcionalidade?* Com relação às dificuldades e ao baixo rendimento em Matemática por parte dos alunos, *onde está a falha: na escola, na forma como os conteúdos são trabalhados, ou no material didático utilizado como norteador desse trabalho?* Levou-se em consideração a prática docente da pesquisadora bem como sua *expertise* em educação, em concomitância com suas inquietações enquanto professora atuante nos anos iniciais da Educação Básica por aproximadamente quinze anos.

Sendo a pesquisa o elo entre teoria e prática, parte-se para a prática, e portanto, se fará pesquisa, fundamentando-se em uma teoria que, naturalmente, inclui princípios metodológicos que contemplam uma prática. Mas um princípio básico das teorias de conhecimento nos diz que as teorias são resultado das práticas. Portanto, a prática resultante da pesquisa modificará ou aprimorará a teoria de partida. E, assim modificada ou aprimorada essa teoria criará necessidade e dará condições de mais pesquisa, com mais detalhes e profundidade, o que influenciará a teoria e a prática. Nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas. A aceitação desses pressupostos conduz à dinâmica que

caracteriza a geração e a organização do conhecimento: ... teoria → prática  
→ teoria → prática → teoria... (D'Ambrósio, 2012, p. 74-75).

Com o propósito de tentar responder a esses questionamentos, esboçou-se uma interface entre a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e colaboradores.

Foram utilizados textos publicados em forma de artigos, teses acadêmicas, leis, decretos, o próprio material didático EMAI, programas e similares, que auxiliaram a responder a questão norteadora dessa pesquisa.

Para a realização desse trabalho, optou-se pela pesquisa documental e bibliográfica, por meio da hipótese explicativa de fontes documentais sobre a construção da ideia de proporcionalidade no material didático do Projeto EMAI do qual resultará um instrumento de pesquisa contendo referências de textos escritos sobre o tema.

De acordo com Cervo e Bervian (1976), qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

A opção por essa metodologia decorre do fato de considerá-la adequada à análise de textos legais e acadêmico-científicos tomados na pesquisa como documentos históricos compreendidos não como meras sobras do passado, mas como:

produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. [...] O documento não é inóculo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhes o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade.

Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (Le Goff, 2003, p. 535-538).

Com relação ao ensino e a aprendizagem, cabe ao professor o papel essencial de reconhecer o material didático como um instrumento de trabalho, e busque estudar o material a ser utilizado, a teoria que o sustenta, e assim passar a ser um coautor da proposta, e não apenas mero executor.

Davidov (1988) considera de suma importância o papel do professor, pois é sob sua direção que as crianças, ao iniciarem o estudo de qualquer matéria curricular, analisam o conteúdo e identificam a relação geral (principal) e suas manifestações em relações particulares. Ao registrarem a relação geral constroem uma abstração teórica. E, ao detectarem a vinculação regular da relação principal com suas manifestações particulares, realizam a generalização teórica do assunto estudado.

Para analisar e discutir as atividades que tratam da ideia de proporcionalidade no material do Projeto EMAI, faremos a apresentação da organização do material, dos objetivos, da base teórica que o sustenta, identificaremos se algumas das atividades propostas, que foram selecionadas, estão apresentadas de forma clara para alcançar esses objetivos, bem como verificar se promovem o desenvolvimento do conceito.

O material do Projeto EMAI apresenta as atividades organizadas e divididas em blocos de conteúdos, para todos os anos de escolaridade, a saber, Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Realizou-se a abordagem de algumas atividades, contemplando ao menos uma atividade proposta para cada ano de escolaridade, buscando observar pelo menos uma atividade de cada eixo temático ou bloco de conteúdos, que tratam da ideia de proporcionalidade no material do Projeto EMAI para analisar, discutir e verificar se promovem o desenvolvimento do conceito, porque há uma diferença entre apresentar a ideia e promover o desenvolvimento.

O desenvolvimento acontece por meio da assimilação (apropriação) do indivíduo da experiência histórico-social. Não se pode concordar com a contraposição entre assimilação e desenvolvimento, isto é, quando o desenvolvimento é compreendido como um processo independente da assimilação; também quando é tratada como algo autônomo que acontece em paralelo com o desenvolvimento ou; mesmo entendida “no lugar” do

desenvolvimento. Por outro lado, a assimilação nem sempre leva ao desenvolvimento (Davidov; Márkova, 2020, p. 194)

Os autores apontam ainda, que em um sistema de organização da aprendizagem de forma tradicional, a experiência socialmente elaborada é transferida aos alunos, separando o ensino como sendo o que o professor faz e a aprendizagem funcional, aquilo que o aluno faz, defendendo que:

De acordo com o Vigotski, a aprendizagem desenvolvimental só pode ser considerada eficaz quando é orientada para o desenvolvimento futuro. As alterações qualitativas no desenvolvimento da criança, que se formarem no decorrer da aprendizagem desenvolvimental em determinados estágios evolutivos, L. S. Vigotski chama de novas formações. Assim se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente desenvolvida, a aprendizagem desenvolvimental é a forma de organização dessa assimilação adotada nessas condições históricas concretas em uma determinada sociedade. Então o desenvolvimento é caracterizado principalmente por mudanças qualitativas no nível e na forma dos modos de ação, os tipos de atividades etc., de que se apropria o indivíduo (Davidov; Márkova, 2020, p. 195).

### **A Proporcionalidade no Projeto EMAI**

A noção de proporcionalidade constitui ideia fundamental não apenas para a consolidação do raciocínio lógico face às implicações para a formulação do próprio pensamento matemático, mas principalmente para desenvolvimento do pensamento teórico, em sentido amplo, por envolver considerável gama de relações conceituais no processo de apropriação do conhecimento científico, de forma geral.

Assim, nesta seção analisaremos o material relativo a algumas atividades envolvendo o conceito de proporcionalidade no projeto EMAI, buscando estabelecer relações com o referencial teórico construído, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento teórico, base para a consolidação de encaminhamentos necessários ao processo que poderia ser denominado de educação desenvolvimental.

Conforme nossa convicção teórica, educação desenvolvimental envolve pensar ensino e aprendizagem como ações dialeticamente articuladas, ou

seja, processos que se complementam dialeticamente de tal modo que uma ação melhora a compreensão que da outra se tem, exigindo novas posturas de educadores e educandos frente às necessidades de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados matemáticos.

A ideia de proporcionalidade é de ampla aplicação não apenas em outras temáticas do campo matemático, como no amplo espectro dos números racionais ou de semelhança de figuras geométricas, mas também em outras áreas de conhecimento como Ciências, Física, Química, Geografia, Economia, Matemática Financeira, Estatística, etc.

Nesse modo de pensar, a primeira consequência do debate sobre a noção de proporcionalidade é que ela não deve ser tratada de forma isolada no currículo, como algo estanque, mas articuladamente a outras instâncias do conhecimento.

Por isso, a aprendizagem da proporcionalidade deve favorecer a inter-relação entre as ideias matemáticas de forma tal que o aluno possa, ao aprender Matemática, reconhecer a sua utilidade na vida cotidiana e, progressivamente, na constituição do processo de desenvolvimento de outras ideias científicas.

Registre-se, então, que a abordagem de temas, os quais, por sua própria natureza, deveriam ser tratados de forma vinculada à noção de proporcionalidade, têm sido trabalhados de forma isolada uns dos outros, dificultando sua apropriação e síntese por parte dos alunos.

De fato, a apropriação dos conceitos matemáticos exige a formulação de situações didáticas envolvendo diferentes representações dos objetos de estudo sob a forma de articulações entre signos, conceitos, propriedades, estruturas e relações, ou seja, conhecer diferentes formas de representação do mesmo ente matemático pode facilitar a aprendizagem conforme depreendemos da formulação teórica de Duval (2007).

Assim, é importante considerar em nossa análise que os materiais do Projeto EMAI estão organizados em dois volumes por ano de escolaridade, sendo que o volume 1 corresponde ao trabalho a ser desenvolvido no primeiro semestre e o volume 2 corresponde ao trabalho a ser desenvolvido no segundo semestre de cada ano escolar, contendo um livro para realização das atividades pelos alunos, onde são apresentadas as atividades organizadas em blocos de conteúdos ou eixos temáticos e estas dispostas em sequências didáticas que contemplam ao menos uma atividade de cada eixo e um livro

organizado para os professores, que além de incluir as atividades da mesma maneira que é apresentada aos alunos, só que em tamanho reduzido, traz orientações com a finalidade de auxiliar na proposta de realização das atividades matemáticas apresentadas aos alunos e traz ainda, reflexões sobre hipóteses de aprendizagem das crianças, embasada na teoria que sustenta a organização das sequências didáticas de acordo com cada Trajetória Hipotética de Aprendizagem. Conforme consta no capítulo introdutório do volume do professor de cada ano, sua organização se dá da seguinte maneira:

está organizado em Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA) que incluem um plano de ensino organizado a partir da definição de objetivos para a aprendizagem (expectativas) e das hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

A ideia de THA mencionada na citação anterior baseia-se em investigações desenvolvidas por Simon (1995), citadas por Pires (2014):

Usaremos o termo trajetória hipotética de aprendizagem tanto para fazer referência ao prognóstico do professor, como para o caminho que possibilitará o processamento da aprendizagem. É hipotética porque caracteriza a propensão a uma expectativa. O conhecimento individual dos estudantes ocorre de forma idiossincrática, embora frequentemente em caminhos similares. O conhecimento do indivíduo tem alguma regularidade [...], que em sala de aula adquire com atividades matemáticas frequentes em métodos prognósticos, e que muitos dos alunos em uma mesma sala de aula podem se beneficiar das mesmas tarefas matemáticas (Pires *apud* Simon, 2014, p. 3).

Nesse modo de pensar, os objetivos de aprendizagem, as próprias atividades de aprendizagem e pensamento, além do conhecimento anterior dos estudantes, são elementos fundantes na construção de uma Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA), compreendida como um conjunto de articulações cíclicas dos fatores relacionados ao conhecimento do professor, ao próprio pensamento e à tomada de atitudes, aspectos essenciais do processo de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados matemáticos como definidos pelos autores mencionados, bem como no contexto de nossa compreensão sobre a educação desenvolvimental:

As ações de estudo, controle e avaliação, têm um papel importante no processo de assimilação do conteúdo pelos alunos. O controle consiste em determinar a correspondência de outras ações de estudo com as condições e exigências da tarefa de estudo e permite ao aluno, ao mudar a composição operacional das ações, colocar ao descoberto sua relação com uma ou outras peculiaridades dos dados da tarefa por resolver e do resultado obtido. Dessa forma, o controle garante a requerida plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução (Davidov, 2020, p. 223-224).

Essas formulações teóricas exigem situar o professorado no contexto de alguns invariantes, os quais não podem ser por eles ignorados, sob pena de comprometimento de todo o movimento didático-pedagógico que se pretende instalado. Primeiramente, o processo exige ações de estudo envolvendo contextualização, ou seja, conduzir os educandos à percepção dos fatos matemáticos em suas relações com a realidade, impondo paulatinamente o reconhecimento de sua formulação como constructo humano.

Uma segunda condição é a inserção dos alunos em um processo de formação de conceitos pautado pela perspectiva de problematização, ou seja, o reconhecimento do problema como matriz geradora do conhecimento novo. Outrossim, os conhecimentos matemáticos decorrem de um processo de historicização, ou seja, eles precisam reconhecer a evolução histórica das ideias matemáticas. Por fim, mas não por último, há de se consolidar uma trajetória de enredamento dos temas da Matemática entre si e desta ciência com a demais áreas do conhecimento, em abordagem transdisciplinar.

Percebe-se que o volume do professor sugere ainda, o tempo de desenvolvimento de cada trajetória, recomendando que cada sequência de atividades seja realizada em uma semana, podendo esse período ser ampliado de acordo com a necessidade dos alunos e adequação desse tempo por parte do professor, indicando também que algumas atividades trarão temas já visitados em THA anteriores, mostrando a importância da retomada de conteúdo.

No material destinado ao professor, há no início de cada THA um texto denominado “Reflexões sobre hipóteses de aprendizagem das crianças” que apresenta a trajetória que será trabalhada, bem como sua fundamentação. Peguemos como exemplo o livro destinado ao professor do primeiro ano, onde a primeira THA a ser trabalhada é sobre números.

Algumas pesquisas recentes, como as de Délia Lerner e Patrícia Sadovsky (1996), mostram que os alunos têm conhecimentos prévios sobre as funções dos números em seu cotidiano, seja em seu aspecto cardinal, ordinal, de medida ou de codificação. Fayol (1985), entre outros pesquisadores, considera que o uso dos números, de algumas relações entre eles construídas pelas crianças e, ainda, alguns tipos de cálculo, parecem não ser determinados pela existência prévia da conservação de quantidades por parte da criança. Autores, como Gelman e Meck (19893), consideram que a apropriação do número está ligada ao cálculo e não à noção de conservação de quantidades. Essas pesquisas embasam as propostas de atividades da Unidade 1 (São Paulo, 2014, p. 9).

As proposições apresentadas, embora relevantes, se colocam no âmbito do pensamento empírico. Por assim considerar, “Davydov diz que um dos conceitos fundamentais de toda a matemática escolar é o de número real” (Davydov, 1982; Davydov, 1988 a e b; Davídov, 1988; apud Rosa, 2012) e elege esse campo numérico como instância de relações conceituais a sustentar um conjunto de ideias matemáticas a dar sentido a praticamente toda a atividade intelectual voltada à abordagem quantitativa da realidade. Desse modo, o autor questiona a conduta didática segundo a qual a aprendizagem se dá do mais simples para o mais complexo, das quantidades discretas para as contínuas.

A saber, os números reais incluem os números inteiros, os números decimais, os números fracionários e os números irracionais, já os números naturais são aqueles usados para contar, não incluindo os demais, ou seja, são subclasse dos números reais. Grandezas discretas são aquelas que podem ser contadas, não podem ter valores intermediários entre dois valores consecutivos e são representadas por números naturais. Elas diferem das grandezas contínuas, que podem ter valores intermediários mais próximos entre si entre dois valores consecutivos e são representadas por números reais. Exemplos de grandezas discretas incluem o número de pessoas em uma sala, o número de itens em uma lista etc. Exemplos de grandezas contínuas incluem a altura de uma pessoa, o tempo que se leva para chegar ao trabalho, a quantidade de líquido em um copo etc. Ambas são representadas respectivamente por variáveis discretas e variáveis contínuas em estatística e modelagem matemática.

Em verdade, o conhecimento evolui do que é geral e amplo para o que é específico ou particular. Por isso, poderíamos iniciar do mais complexo

para o mais simples. Na especificidade do ensino do conceito de número, no primeiro ano escolar, Davydov, 1982, propõe que se inicie com a ideia de número real, a partir do estudo de grandezas discretas e contínuas, na inter-relação de suas significações aritméticas, algébricas e geométricas. Portanto, difere do que se faz atualmente na educação matemática brasileira, em que o ponto de partida é o número natural nos limites da aritmética, a partir de contagens discretas (Rosa, 2012; Damázio, Rosa e Euzebio, 2012). A expressão das relações entre grandezas, uma tomada como unidade de medida da outra, que se traduz no modelo algébrico,  $G$  como grandeza a ser medida,  $U$  a unidade de medida e  $X$  o resultado da comparação entre  $G$  e  $U$ ). Ainda de acordo com Rosa:

Davydov também concluiu que a preocupação do ensino primário consistia em conservar a relação com os conhecimentos cotidianos que a criança recebeu antes de entrar na escola. Em cada etapa do ensino se propõe aos estudantes apenas aquilo que são capazes de assimilar na idade dada. O ensino utiliza unicamente as possibilidades já formadas e presentes na criança. “Naturalmente, assim se pode justificar a limitação e a pobreza do ensino primário, apelando a características evolutivas da criança de sete anos” (Davydov, 1987, p. 147). Ou seja, subestima-se tanto a “natureza histórica concreta das possibilidades da criança como as ideias sobre o verdadeiro papel que a educação desempenha no desenvolvimento” (idem). O ensino assim organizado é trágico para o desenvolvimento mental por: enfatizar apenas a base sensorial, reduzir os conceitos ao seu fundamento empírico e, conseqüentemente, desenvolver exclusivamente o pensamento empírico (Davydov, 1987). (Rosa, 2012, p. 24-25).

De acordo com esse modo de pensar, deve-se reconhecer que tradicionalmente o ensino da proporcionalidade tem se constituído em um conjunto de regras e procedimentos transmitidos via memorização e repetição, resultando em aprendizagem mecânica ou sérias dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos.

Desenvolver a noção de proporcionalidade implica em criar estratégias que possibilitem ao aluno atribuir sentidos à aprendizagem e construir significados em um arcabouço complexo de situações matemáticas de modo a estabelecer relações, justificando, analisando, discutindo e criando estratégias voltadas à resolução dos problemas.

Nesse sentido, o encaminhamento metodológico deve ser desenvolvido de modo a evidenciar a atividade de estudo do aluno posto que valoriza a participação ativa no processo de apropriação do conhecimento, em ação mediada pela interação com o docente e com os colegas de turma.

No início de cada unidade do material em análise, organizado para os professores, são apresentadas as expectativas de aprendizagem que se pretende alcançar. No caso específico da unidade 1 do material do 1º ano é apresentado um quadro que contém três eixos do ensino da Matemática e as respectivas expectativas de aprendizagem de acordo com a primeira THA, porque no primeiro ano de escolaridade, de acordo com esse material, o eixo, ou bloco de conteúdos Espaço e Forma é apresentado para os alunos a partir da segunda THA.

Em seguida, ainda no material destinado ao professor, é apresentado o plano de atividades, que traz expectativas específicas e é organizado em sequências, sendo que, cada sequência é composta por cinco atividades, sendo ao menos uma de cada um dos blocos de conteúdos abordados. Todas as atividades são compostas por três seções que orientam o professor na condução da aula e em como propor a realização das atividades aos alunos.

Na seção 1 “Conversa Inicial”, há sempre uma indicação de como o professor deve iniciar o diálogo com as crianças, tentando fazer com que elas falem sobre o que já conhecem do assunto tratado. Trata-se de um processo de suma importância para o levantamento das hipóteses iniciais dos alunos, bem como o exercício da escuta ativa por parte do professor, levando o aluno a colocar em jogo seus conhecimentos prévios, permitindo que aconteça a produção de sentidos e negociação de significados matemáticos.

Na seção 2, “Problematização”, há um encaminhamento contendo perguntas problematizadoras que o professor deve fazer aos alunos para que esses pensem sobre o conteúdo que será abordado e apresentem respostas a partir de suas próprias vivências cotidianas. Há ainda a orientação para que o professor não antecipe informações sobre descobertas que os alunos são capazes de fazer sozinhos, isso é muito importante pois estimula as crianças a realizar desafios possíveis.

Na seção 3 “Observação/Intervenção”, há orientações para que o professor observe a realização da atividade e realize intervenções de modo

a garantir a realização da atividade proposta, levando os alunos a discutir o processo de resolução utilizado, incentivando-os a refletirem sobre situações cotidianas em que utilizariam aqueles conteúdos. Aqui é possível observar a importância dada a função social das atividades propostas.

As três seções aparecem em todas as atividades dos dois livros do projeto EMAI, destinados ao professor, seções estas que deverão ser observadas para propor as atividades que serão trabalhadas durante o ano letivo e servem para orientar e determinar a condução das aulas.

O professor assume, portanto, o papel de executor do que lhe é determinado, pois com uma possível formação deficitária não conseguirá se desvencilhar do material didático como seu único suporte, que, por ser imposto, tornar-se-á confiável, como: meta, atividade e fonte de estudo. (Severino, 2019, p. 310).

O material do professor apresenta ainda, um tópico denominado “Procedimentos importantes para o professor”, que destaca como o professor deve proceder para estudar este material e planejar adequadamente suas aulas.

Analise as propostas de atividades sugeridas nas sequências e planeje seu desenvolvimento na rotina semanal; analise as propostas do livro didático escolhido e de outros materiais que você utiliza para consulta. Prepare e selecione as atividades que complementem seu trabalho com os alunos; faça algumas atividades coletivamente, outras em duplas ou em grupos de quatro crianças, mas não deixe de trabalhar atividades individuais em que você possa observar atentamente cada criança; elabore lições simples e interessantes para casa (São Paulo, 2014, p.10).

Seguindo a apresentação e análise do material em estudo, no primeiro ano do EF a primeira atividade do Projeto EMAI que trata especificamente da ideia de proporcionalidade, aparece no volume dois, ou seja, será apresentada ao aluno no segundo semestre letivo. A atividade faz parte do bloco de conteúdos Números e Operações e a expectativa de aprendizagem que se pretende alcançar é analisar, interpretar e resolver situações-problema com diferentes significados do campo multiplicativo por meio de estratégias pessoais.

**É proposto ao professor, no volume próprio para ele, na seção “Conversa inicial”, seja indagado aos alunos quem já brincou de desafio, e informe que será necessário resolver um desafio para descobrir a idade da família de Enrico. Em seguida, na seção “Problematização” é sugerido que se organize a turma em duplas e garanta para que cada dupla tenha uma cópia da situação proposta e proponha o desafio de identificar as respectivas idades dos membros da família de Enrico com as dicas oferecidas na própria atividade.**

**É sugerido ainda, que o professor indique para as crianças que, conforme forem descobrindo as idades de cada membro da família, registrem abaixo de cada desenho. Por último, a orientação é que se problematize a situação indagando: “Quem descobre o que aconteceu com a idade de Enrico, comparada com a de seu pai?”, introduzindo a noção de dobro. Na seção “Observação/Intervenção” a instrução aparece como segue:**

Circule pela sala para observar os possíveis procedimentos que utilizaram para resolver esta situação. Fique atenta, se os alunos identificaram como “o mais velho” ou o “mais novo” relacionando com os números maiores ou menores e se ainda utilizam algum apoio para verificar suas ideias (quadro numérico por exemplo). Peça a eles para justificarem suas respostas e oportunize a interação, para que todos reconheçam as possíveis maneiras de raciocinar. Deve surgir nessa socialização a ideia de “dobro”, observe se os alunos transpõem esses saberes iniciados em atividades anteriores. Ainda existe a possibilidade de você convidá-los a pensarem mais sobre essa situação em outro momento dando continuidade na atividade, com vistas a ampliar a ideia de “triplo” e o reconhecimento da contagem ascendente e descendente. (São Paulo, 2013, p. 89).

Figura 39 - Introdução à ideia de proporcionalidade

**SEQUÊNCIA 30**  
**DESAFIOS**



**ATIVIDADE 30.1**

ESTA É A FAMÍLIA DOS IRMÃOS ENRICO E SOFIA. OS AVÓS MATERNOS DAS CRIANÇAS MORAM COM ELES.








ARTE: IAPSP

**1** DESCUBRA A IDADE DE CADA UMA DESSAS PESSOAS DA FAMÍLIA, LENDO AS INFORMAÇÕES A SEGUIR:

- ENRICO É 3 ANOS MAIS VELHO QUE SOFIA, QUE TEM 9 ANOS.
- A MÃE É 6 ANOS MAIS NOVA QUE SEU MARIDO, QUE TEM 36 ANOS.
- VOVÔ TEM O DOBRO DA IDADE DA MÃE.
- VOVÔ É 10 ANOS MAIS VELHO DO QUE A VOVÓ.

**A.** REGISTRE-AS NOS QUADRINHOS.

SOFIA	ENRICO	MAMÃE	PAPAI	VOVÔ	VOVÓ

**B.** O QUE VOCÊ OBSERVA AO COMPARAR A IDADE DA MAMÃE COM A DA VOVÓ?

---

**C.** O QUE VOCÊ OBSERVA AO COMPARAR A IDADE DE ENRICO COM A DE SEU PAI?

---

**78** EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – EMAI

Fonte: (São Paulo, 2013, p. 88) - EMAI 1º ano, v. 2, material do professor.

Sabe-se que as crianças não desenvolvem a ideia de proporcionalidade apenas pelos procedimentos das quatro operações básicas, adição, subtração, multiplicação ou divisão, mas sim por utilizar de diferentes representações semióticas que sustentam esse conceito, conforme nos aponta o autor:

Mais ainda, é o desenvolvimento dessas representações semióticas que permitirão aos alunos compreenderem, ao final do ensino fundamental, que em uma relação proporcional “o produto dos extremos é igual ao produto dos meios”, a chamada Propriedade Fundamental das Proporções, em geral, apresentada aos alunos como coisa pronta, de forma abrupta e desconexa, destituída de significado efetivo para eles, como por vezes essas ideias matemáticas aparecem nos textos didáticos. Não é apenas pela verbalização de uma ideia matemática que se forma um conceito, mas pelas relações que se pode estabelecer entre os dados que a constitui. É pela exploração e reconhecimento de regularidades desde os anos iniciais do

ensino fundamental, valendo-se dos raciocínios aditivo e multiplicativo nas relações entre grandezas, nas sequências numéricas e padrões geométricos, entre outras situações matemáticas, que o professor poderá conduzir os estudantes à familiarização com ideias que sustentarão a formação do conceito de proporcionalidade. (Miguel, 2020, p. 510).

Faz-se necessário observar que esta é a primeira atividade sobre proporcionalidade proposta para registro pelos alunos, pois o texto fala em transposição de saberes iniciados em atividades anteriores, o que ratifica a citação anterior. Outra observação plausível é a de que não há menção sobre a possibilidade de não surgir durante a socialização a ideia de “dobro”, é necessário que o professor tenha clareza que essa ideia não surge espontaneamente, nem tampouco apenas com a realização de determinados exercícios, é necessário um leque de estímulos, familiarização com a noção de dobro, levantamento de hipóteses por parte dos alunos, auxílio do professor na validação ou não dessas hipóteses, porém é imprescindível que se diga às crianças o que é dobro.

Na conduta didático-pedagógica que se pretende desenvolvida no projeto EMAI, o docente, na condição de organizador das atividades, não é apenas aquele que expõe todo o conteúdo programático aos alunos, mas um mediador que fornece informações necessárias para a reflexão individual e coletiva dos estudantes sobre as situações matemáticas. Isso implica considerar o conhecimento anterior das crianças.

Na análise do material do projeto EMAI percebe-se a preocupação quanto à necessidade de exploração de atividades envolvendo a ideia matemática de proporcionalidade, bem como de conduzir os alunos ao desenvolvimento do hábito de observação e reflexão para o levantamento de informações antes de resolver um problema. Tal postura é relevante uma vez que raciocínio proporcional é uma capacidade mental necessária para os alunos compreenderem os contextos, as aplicações matemáticas e sejam capazes de relacioná-los na resolução de problemas.

Trata-se de criar situações apropriadas para maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si, trabalhando com imagens, esquemas e representações de modo a mobilizar, articuladamente, as dimensões sociais, mentais e emocionais conforme sugere a atividade anteriormente registrada.

## Considerações Finais

O presente estudo investigou se o desenvolvimento da ideia de proporcionalidade é proposto no material didático EMAI e de que maneira, porém vale ressaltar que não foi tomado nesta investigação como objeto de análise de forma isolada, entendendo que, trata-se de um material didático oficial da proposta curricular estadual e todas as políticas nele presentes, entendendo ainda, que o conhecimento não é neutro e por isso deve ser constantemente questionado e ampliado.

Ao analisar o material EMAI destinado aos alunos, se o professor somente o utilizar, para introduzir a ideia de proporcionalidade, o conhecimento a ser apropriado ficará sem significado, limitando-se ao campo do conhecimento empírico, uma vez que, a abordagem inicial no caderno do aluno sobre o conceito de proporcionalidade, se resume à apresentação de atividades.

Com relação ao material destinado ao professor, são apresentadas algumas sugestões de encaminhamento das atividades propostas, que podem favorecer o desenvolvimento do conceito proporcionalidade, se forem organizadas de maneira que levem os alunos a atribuir sentido aquilo que estão aprendendo.

Contudo, faz-se necessário ainda, que os professores busquem outras situações potencialmente desencadeadoras que favoreçam a aprendizagem, bem como o desenvolvimento do pensamento teórico, a exemplo disso, pode-se citar jogos, histórias virtuais e situações emergentes do cotidiano etc. Muitas vezes acreditamos que as crianças já realizam essas conexões com as situações reais, mas isso precisa ser construído sistematicamente. Portanto a compreensão do significado de número ultrapassa os muros da escola, e quando uma criança escreve um número não significa que ela realmente tem domínio, ou consegue aplicá-lo em diferentes situações do cotidiano.

O material didático é uma ferramenta importante para o trabalho do professor, fornecendo recursos, podendo ser usado para complementar a aula, servindo de apoio na organização dos conteúdos. No entanto, é importante lembrar que o material didático não deve ser o único recurso e muito menos engessar o trabalho a ser realizado em sala de aula, é imprescindível que o professor considere as necessidades individuais de cada aluno, oferecendo atividades diferenciadas e diversificadas que atendam a essas necessidades.

Com relação ao ensino e a aprendizagem, cabe ao professor conhecer e estudar o material didático a ser utilizado, bem como a teoria que o sustenta, sendo seletivo e atento, inclusive com a forma de organização e disposição das atividades, não sendo apenas mero executor desse material. Nesse sentido entendemos que o professor sozinho não dará conta de compreender todas as particularidades que envolvem o conceito de proporcionalidade, e necessitará de uma formação continuada que favoreça a construção e a reflexão sobre este tema. Só assim poderá atuar de forma efetiva na elaboração de seus planos de aula, propiciando atividades diferenciadas e que realmente favoreçam a aprendizagem.

Como já vimos, a aprendizagem se dá num processo interno, particular, de autotransformação, por isso a importância de avançarmos para desenvolver o pensamento teórico, que é a capacidade humana de representar pelo plano mental e de maneira subjetiva a realidade objetiva a partir de reflexão, análise, síntese e generalização subjetiva.

Atuar na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes exige do professor, no caso da busca de apropriação da noção de proporcionalidade, uma compreensão ampla dos conceitos envolvidos com vistas à formulação de hábitos de problematizar, projetar, refletir e tirar conclusões. Sem essa capacidade de intervenção docente, o que resta é repetir situações do campo aditivo ou do campo multiplicativo de forma mecânica e repetitiva. O principal resultado que a didática centrada na associação de modelos produziu, no caso do processo de ensino e de aprendizagem matemática, foi a frustração e a aversão de contingente significativo de estudantes por essa área do conhecimento. Pior ainda, é constatar que esses estudantes revelam, por vezes, capacidade de raciocínio lógico e articulado em outras áreas do conhecimento.

À guisa de conclusão, é importante destacar ainda que o movimento que se nota na formulação das atividades voltadas ao desenvolvimento da ideia de proporcionalidade no projeto EMAI traz consequências para a organização dos currículos e programas de ensino de Matemática apontando para a necessidade de se avançar da concepção internalista, ou seja, do arranjo curricular pensado sob a óptica do modo como o matemático concebe a sua ciência, para uma concepção externalista na qual, sem desconsiderar o desenvolvimento da Matemática como conhecimento organizado, contemple também as suas relações com a realidade e com outras áreas do conhecimento,

em perspectiva transdisciplinar, um movimento a englobar as vivências, os motivos e as necessidades de aprender Matemática.

### Referências

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

D'Ambrósio, Ubiratan. **Educação Matemática da Teoria à Prática**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou, Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. E., V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I**. Curitiba: Editora CRV, 2020. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2020, p. 169-171.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I**. Curitiba: Editora CRV, 2020. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2020, p. 213-231.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. O conceito de Atividade de Estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de Daniil Borisovitch Elkonin, Vasily Vasilovich Davidov e Vladimir Vladmirovski Repkin – Livro I**. Curitiba: Editora CRV, 2020. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2020, p. 189-211.

DUVAL, Raymond. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. **Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica**. Campinas, Papirus, 2007.

FALZETTA, Ricardo. **É hora de ensinar proporção**. Entrevistada: Terezinha Nunes. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 161, abr. 2003.

FIGLIARELLI, Leandra Anversa. **Atividades digitais e a construção dos conceitos de proporcionalidade: uma análise a partir da Teoria dos Campos**

**Conceituais. 2010.** 243 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19011/000731685.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 set. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MIGUEL, José Carlos. FORMAÇÃO DO CONCEITO DE PROPORCIONALIDADE NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 502-524, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.6491. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6491>. Acesso em: 19 maio. 2022.

PIRES, Célia Maria Carolino. Avaliação diagnóstica e seu uso no âmbito do projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI. **REVEMAT.** Florianópolis (SC), v.9, n. 1, p. 1-26, 2014.

ROSA, Josélia Euzébio da. **Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar:** inter-relações dos sistemas de significações numéricas. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Tese de Doutorado.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **EMAI:** educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; organização dos trabalhos em sala de aula, material do professor – primeiro ano. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. São Paulo: SE, 2013.

SEVERINO, Augusta Teresa Barbosa; MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel. O projeto EMAI: uma Análise de sua Estrutura Organizacional e seus Pressupostos Metodológicos. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 12, n. 3, p. 304-314, 2019.

VERGNAUD, Gérard. Multiplicative structures, *In*: LESH, Richard A.; LANDAU, Marsha (ed.). **Acquisition of mathematics concepts and processes.** New York: Academic Press, 1983, p. 127-174.

VERGNAUD, Gérard. La théorie de champs conceptuels. Recherches en didactiques de mathématiques. **Pensée Sauvage**, Grenoble, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica. Edição Comentada por  
Guilherme Blanck.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.



## **SOBRE O LIVRO**

### *Catálogo*

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

### *Normalização*

Taciana Oliveira

### *Diagramação e Capa*

Mariana da Rocha Corrêa Silva

### *Assessoria Técnica*

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

A coletânea “Pesquisas em Educação: contribuições de egressos do PPGE” reúne um conjunto de textos escritos por docentes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília, em sua maioria versando sobre resultados de investigações científicas para elaboração de teses e dissertações de mestrado nesta área do conhecimento. O livro é interface de diálogo de discentes egressos do PPGE com diferentes Grupos de Pesquisa e outros PPGs da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC da UNESP, Câmpus Marília.

Constituindo-se como um vasto campo para a produção de conhecimento de natureza acadêmico-científica, a área da Educação logrou com o desenvolvimento acentuado da pós-graduação, nas quatro últimas décadas, a formulação de um amplo arcabouço de reflexões teóricas, bem como uma consciência generalizada da interdependência entre as diferentes áreas do conhecimento. Isso implica conduzir a busca de solução dos problemas educacionais pela intensificação de práticas de natureza transdisciplinar, visando promover uma relação dialógica e cooperativa entre as diversas instâncias de conhecimento e suas interconexões.

Trata-se de movimento essencialmente dialético cujas transformações impulsionam o desenvolvimento de certas referências lógicas e operativas, as quais se tornaram comuns a vários campos científicos, impondo novos paradigmas como a evolução da concepção histórico-lógica em contraposição à organização meramente lógica dos programas de ensino, ou, então, a convicção teórica segundo a qual é a aprendizagem que orienta o desenvolvimento da criança e não o contrário, constructo teórico com a qual se identifica a maioria dos autores desta obra. O presente livro, em sua totalidade, reflete o compromisso ético-político com a busca de compreensão para a solução de problemas educacionais a exigirem suporte teórico-empírico da produção de conhecimento, para tanto, abordando questões que afligem a sociedade brasileira: a inclusão escolar para superação do analfabetismo absoluto e da baixa escolarização de amplo contingente populacional; a necessidade de melhoria na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento; a busca de superação do dualismo entre ensino propedêutico e formação profissionalizante; reflexões críticas e filosóficas; estudos históricos; enfim, a compreensão do aparato escolar como instância fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Vislumbrando um paradigma curricular voltado à promoção de aprendizagens, constituição de capacidades e desenvolvimento da consciência crítica, a obra é de interesse para a discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem na educação básica e para a formação inicial e continuada de educadores.

ISBN 978-65-5954-574-2



9 786559 545742