

# GUETO

ISSN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA

10ª EDIÇÃO  
OUT / NOV 2017



**A importância da comemoração do 13 de maio da Preta Velha Maria Joana do Ilê Axé Idan de Santo Amaro-BA**

Elder Pereira Ribeiro | Ana Maria dos Santos  
Alan Silva das Virgens | Jackson Santos dos Reis

**Argumentação, ceticismo e vida comum: aproximações e conflitos entre a nova retórica de Perelman e o neopirronismo de Porchat**

Uilson de Almeida Bittencourt  
Ricardo Henrique Resende de Andrade



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA -  
CFP/UFRB

**Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515**

R454r

Revista Acadêmica GUETO / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores – Vol. 1, n.1 (2014) - . Amargosa, Bahia: UFRB - CFP, 2014 - . v.; il.

Semestral

Disponível em <http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/>  
e-ISSN – 2319-0752

1. Educação - Periódicos. 2. Inclusão social - Periódicos. 3. Cultura corporal – Periódicos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II. Centro de Formação de Professores III. Título.

CDD – 370



# GUETO

## revista acadêmica

A Revista Acadêmica GUETO tem periodicidade semestral e é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB, e é investida do compromisso de publicar artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, imagens e vídeos inéditos, em qualquer idioma, sobre temas que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

The Academic Journal GUETO has six months, and is an initiative of the Ghetto Research Group of the Teacher Training Center of the Federal University of Bahia Recôncavo | UFRB, and is invested with the obligation to articles, essays, debates, interviews, reviews, pictures and unpublished videos, in any language, on topics that contribute to the development of the educational debate as well as for the dissemination of knowledge produced in the area, considering the prospects of inclusion and Body Culture.

v.5 n.10 out/nov. 2017 ISSN: 2319-0752

[www.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/](http://www.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/)



**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB**

Reitor: Prof. Dr. Silvio Luiz de Oliveira Soglia

**Centro de formação de Professores | CFP**

Diretor: Prof. Dr. Clarivaldo Santos de Sousa

**Grupo de Pesquisa GUETO**

Coordenador: Jean Adriano Barros da Silva

**Editor Chefe**

Jean Adriano Barros da Silva  
(CFP/UFRB)

**Gestor Executivo**

Carolina Gusmão Magalhães  
(CCS/UFRB)  
[revistagueto@gmail.com](mailto:revistagueto@gmail.com)

**Revisão da Língua Portuguesa  
e Normatização**

Lucilene Brito dos Santos  
(CFP/UFRB)

**Gestão da Comunicação**

Carolina Gusmão Magalhães  
(CCS/UFRB)

**Diagramação e Design**

Carolina Gusmão Magalhães  
(CCS/UFRB)

**Foto de Capa**

Kelly Adriano B. da Silva  
(UNEB)





### Conselho editorial e consultivo

Anália de Jesus Moreira, Dr.  
(CFP-UFRB)

Emanoel Luís Roque Soares, Dr.  
(CFP-UFRB)

Iolanda Oliveira de Carvalho, Dr.  
(CFP-UFRB)

Susana Couto Pimentel, Dr.  
(CFP-UFRB)

Silvia Maria Leite de Almeida, Dr.  
(UNEB)

Fernando Reis Espirito Santo, Dr.  
(FACED-UFBA)

Rita de Cassia Dias P. Alves, Dr.  
(CECULT-UFRB)

Carolina Gusmão Magalhães, Ma.  
(CCS-UFRB)

### Comitê Editorial

Jean Adriano Barros da Silva,  
Dr. (CFP-UFRB)

Anália de Jesus Moreira,  
Dr. (CFP-UFRB)

Emanoel Luís Roque Soares,  
Dr. (UFRB)

Iolanda Oliveira de Carvalho,  
Dr. (CFP-UFRB)

Susana Couto Pimentel,  
Dr. (CFP-UFRB)

Silvia Maria Leite de Almeida,  
Dr. (UNEB)

Fernando Reis Espirito Santo,  
Dr. (FACED-UFBA)

Rita de Cassia Dias P. Alves,  
Dr. (UFRB)

Maria Fernanda dos Santos Martins,  
Dr. (UMINHO)

Custódia Martins,  
Dr. (UMINHO)

### Endereço

Av. Nestor de Melo Pita, n. 535 – Centro, Amargosa, Bahia,  
Brasil E-mail: jeanadriano@ufrb.edu.br  
revistagueto@gmail.com

Website: //www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/  
Fone: + 55 75 3634-3042



# Sumário

## 10 Editorial

## 11 Artigos

### 12 ARGUMENTAÇÃO, CETICISMO E VIDA COMUM: APROXIMAÇÕES E CONFLITOS ENTRE A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN E O NEOPIRRONISMO DE PORCHAT

Uilson de Almeida Bittencourt  
Ricardo Henrique Resende de Andrade

### 30 A IMPORTÂNCIA DA COMEMORAÇÃO DO 13 DE MAIO DA PRETA VELHA MARIA JOANA DO ILÊ AXÉ IDAN DE SANTO AMARO-BA

Elder Pereira Ribeiro  
Ana Maria dos Santos  
Alan Silva das Virgens  
Jackson Santos dos Reis

### 40 MORTE, MEDO E VERGONHA NO COTIDIANO DAS MULHERES VIVENDO COM HIV/AIDS

Núbia Cristina Rocha Passos  
Larissa Rolim Borges-Paluch  
Fábia Quele Barbosa de Freitas  
Tatiane Santos Couto de Almeida

### 59 ESTÁGIO CURRICULAR: SOB O OLHAR DOS CEGOS DA ASSOCIAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS DE IRECÊ – ADEVIR

Analice Mendes de Matos  
Claudilson Souza dos Santos  
Lilian Macedo de Oliveira

### 69 A CENTRALIDADE DA INSTITUIÇÃO NA PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO CURRÍCULO

Luciana Alaíde Alves Santana  
Virgínio Isidro Martins de Sá

### 91 A AVALIAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO: APONTAMENTOS PARA UMA REFLEXÃO

Mariana Andrea da Silva Casali Simões  
Manuel António Ferreira da Silva



- 112 A GEOMETRIA AXIOMÁTICO-DEDUTIVA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**  
Elias Santiago de Assis
- 136 A FASE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ATIVIDADES-GUIA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS**  
Patrícia Carolina Santos Brito  
Joveni Oliveira Santos Brito  
Mônica de Almeida Santos  
Alcione de Almeida Santos  
Márcia Luzia Cardoso Neves
- 157 CENAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM MUNICÍPIOS BAIANOS: DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTICULAÇÃO ENSINO SUPERIOR/EDUCAÇÃO BÁSICA**  
Nanci Rodrigues Orrico  
Emmanuelle Félix dos Santos  
Tânia Maria Nunes Nascimento
- 175 TEMATIZAÇÃO DA CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FUNDAMENTAÇÃO E DELINEAMENTO DE POSSIBILIDADES PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**  
Paulo Rogério Barbosa do Nascimento
- 190 A CULTURA INDÍGENA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID EIXO TEMÁTICO I: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
Rodolfo R. Tavares  
Leonardo da L. Fraga  
Natiana M. S. da Silva  
Fernanda B. M. Dias
- 201 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO QUE NORTEIAM O TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS- BA**  
Najara Alves dos Santos  
Geovani Alves dos Santos  
Cristina Souza Paraíso
- 211 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIMENSÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**  
Mônica de Almeida Santos  
Alcione de Almeida Santos  
Patrícia Carolina Santos Brito  
Maria Célia Santana Orrico  
Mariana Martins de Meireles
- 226 RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

**227 A IMPORTÂNCIA DA INTERPRETAÇÃO DOS RÓTULOS NUTRICIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PAIS DE ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BAHIA**

Yasmim Eve Mascarenhas Cazaes

Carolina Gusmão Magalhães

**239 NORMAS DE SUBMISSÃO**

---

## Editorial

Em tempos difíceis precisamos renovar a esperança conclamando os bons fluidos energéticos para a tão sonhada emancipação humana e harmonia social, contudo, devemos entender que existe atualmente uma necessidade de superarmos a fase das "denúncias" , iniciando o momento dos "anúncios", considerando que possamos ser a mudança que sonhamos para o mundo.

Esta edição de nossa revista esta conectada com a reflexão em torno da formação humana e desta esperança renovada por um sentimento de superação das dificuldades, focando uma ação engajada cotidiana, superando as discussões estéreis e efetivamente contextualizando caminhos para a construção do "amanhã".

Desejamos que para além da convocatória de uma boa leitura, possamos implementar os caminhos apontados nos diversos artigos, transformando aquilo que dizemos efetivamente no que fazemos, pois assim estaremos projetando ativamente um painel educativo revolucionário e transformador do mundo para as futuras gerações.

Fraternalmente.

Prof. Dr. Jean Adriano Barros da Silva  
Grupo de Pesquisa GUETO

# Artigos



## ARGUMENTAÇÃO, CETICISMO E VIDA COMUM: APROXIMAÇÕES E CONFLITOS ENTRE A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN E O NEOPIRRONISMO DE PORCHAT

Uilson de Almeida Bittencourt<sup>1</sup>

Ricardo Henrique Resende de Andrade<sup>2</sup>

### Resumo

A *nova retórica* de Chaïm Perelman (1912-1984) e o *neoceticismo* de Oswaldo Porchat Pereira (1933-2017) possuem raízes gregas, o primeiro é um estudioso da *Retórica* e dos *Argumentos sofisticos* de Aristóteles, o segundo é um leitor privilegiado da *Hipótiposes pirrônicas* de Sexto Empírico. A *nova retórica*, tanto quanto o ceticismo, valoriza o papel da *diaphonia*, do debate e do confronto argumentativo das teses. Enquanto os cétricos mantêm a *epokhé* (suspensão do juízo), a nova retórica admite uma adesão parcial e provisória até que um argumento melhor se apresente. Nosso artigo pretende mostrar que, embora a noção de vida comum (tal como é definida pelo ceticismo neopirrônico de Porchat) não seja objeto de investigação da *nova retórica*, algumas ideias de Perelman se ajustam ao espírito do *neoceticismo*, especialmente em função do seu caráter não dogmático e da valorização do entendimento baseado em argumentos não definitivos, tal como nos ocorre no uso ordinário da linguagem em nossas vidas comuns.

**Palavras-chave:** Porchat Pereira – Chaïm Perelman – Neoceticismo – Nova retórica – Vida comum.

### Abstract

The *new rhetoric* of Chaïm Perelman (1912-1984) and the *neo-skepticism* of Oswaldo

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e professor da Escola Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhães (São Miguel das Matas – BA) e do Colégio Estadual João Cardoso dos Santos (Valença – BA). Email: su.e.uil1410@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho e professor de Ensino de Filosofia e Estágio no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Email: ricardoandrade@ufrb.edu.br.

Porchat Pereira (1933-2017) have Greek roots, the first one is a student of Aristotle's *Rhetoric* and *On Sophistical Refutations*, the second one is a privileged reader of the *Outlines of Pyrrhonism* of Sextus Empiricus. The *new rhetoric*, as well as skepticism, value the role of *diaphonia*, of the debate and the argumentative confrontation of theses. While the skeptics maintain *epokhé* (suspension of judgment), the *new rhetoric* admits a partial and provisional adhesion until a better argument is presented. Our article intends to show that although the notion of common life (as defined by Porchat's neopyrrhonic skepticism) is not an object of investigation of the *new rhetoric*, some ideas of Perelman conform to the spirit of *neo-skepticism*, especially due to its **non-dogmatic character**, and appreciation of understanding based on non-definitive arguments, as we do in the ordinary use of language in our ordinary life.

**Key-words:** Porchat Pereira – Chaïm Perelman – Neo-skepticism – New Rhetoric – Ordinary life.

Retórica e ceticismo são heranças da antiguidade grega presentes de uma maneira difusa, quase sempre inconsciente, nos momentos de maior relevância do pensamento moderno. Não obstante, também se tornaram expressões filosóficas caricatas, frequentemente ridicularizadas como saberes menores quando comparados aos grandes sistemas filosóficos. A retórica foi reduzida ao rebuscamento irrelevante e o ceticismo a um instrumento útil, mas de uso restrito. Poderia se admitir que a filosofia devesse a retórica alguma qualidade do seu estilo, contudo, sem deixar de observar que uma filosofia deveria ser algo mais do que mera retórica. Já o ceticismo, desde que sopraram os ventos pré-modernos, se fez presente entre racionalistas e empiristas, quase sempre como *démarche* do pensamento em busca de uma verdade absoluta e eterna, jamais como uma ideia defensável quando levada às últimas consequências. Com o ressoar de reiteradas críticas ao pensamento não dogmático que a história da filosofia teimou em perpetuar, o que se ouve falar sobre retórica e ceticismo, parte, muitas vezes, de juízos apressados e desconfigurados por uma surpreendente desinformação filosófica.

Chaïm Perelman, destaca a necessidade que temos em deliberar cotidianamente sobre teses opostas, assim, juntamente com a sua colaboradora Lucie Olbreschts-Tyteca (1899-1987), dedicou-se a resgatar noções antigas da retórica e da dialética no seu



*Tratado de Argumentação*.<sup>3</sup> Osvaldo Porchat, em sua pequena coleção de artigos, resgata noções importantes do ceticismo pirrônico, tal como o conceito de fenômeno (*phainómenon*) e cria sua versão do *neopirronismo*.<sup>4</sup>

Tanto no ceticismo *neopirrônico* de Porchat quanto na nova retórica de Perelman, se observa uma visão deflacionada se compararmos com as teses das filosofias dogmáticas; observa-se também o reconhecimento explícito da importância da argumentação na elaboração das nossas crenças e na atribuição de juízos de valor. Muito embora o conceito de *epokhé*<sup>5</sup> não seja adotado por Perelman, nem mesmo destacado no interior de sua obra, nota-se que a crítica da *nova retórica* ao dogmatismo filosófico aproxima-se em muitos aspectos da proposta de terapia filosófica defendida por Porchat.<sup>6</sup>

Não obstante, a compreensão de ceticismo que se encontra no *Tratado da Argumentação* de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca é filosoficamente desfavorável ao ceticismo, considerando-o como uma das versões do dogmatismo vulgar. Para a *nova retórica* o ceticismo clássico consideraria a verdade e os valores de forma tão absoluta que suspenderia o juízo por medo de errar. Ou porque nada pode ser absolutamente verdadeiro. Talvez Perelman tenha cometido, em alguma medida, o mesmo equívoco, amplamente replicado na modernidade, de confundir a filosofia cética com a filosofia acadêmica, remota adversária do ceticismo; esta sim, assumia a posição dogmática de negar em absoluto o valor de verdade das teses. A crítica dirigida ao ceticismo pirrônico, possivelmente desinformada, se ajustaria também, a uma concepção posterior de ceticismo, a saber, o *neopirronismo* de Osvaldo Porchat. Há,

---

<sup>3</sup> PERELMAN&OLBRESCHTS-TYTECA, 2013.

<sup>4</sup> O primeiro texto em que Porchat desenha o desenvolvimento de sua filosofia foi publicado em 1969 sob o título de *O conflito das filosofias*, quando se desencanta do filosofar exegetico e assume-se cético. Outra publicação importante foi um artigo sob o título de *Prefácio a uma filosofia* no ano de 1975, no qual mostra os primeiros rabiscos do que mais tarde será conhecido como *neopirronismo*. Em 1993 Porchat publica um pequeno livro contendo sete artigos, produtos de vinte e cinco anos de estudos, nos quais busca conciliar a filosofia e a vida.

<sup>5</sup> O objetivo da *epokhé* cética é alcançar a tranquilidade (*ataraxia*), sempre ameaçada quando assumimos uma tese dogmaticamente. Assim, os céticos suspendem os juízos sobre qualquer tese que se apresente a eles.

<sup>6</sup> Para uma compreensão do ceticismo como terapia filosófica ver o artigo de BOLZANI FILHO, 2005, pp. 181-208.

entretanto, alguns pontos de convergência entre essas duas filosofias.

Apesar da crítica de Perelman ao ceticismo, a ideia de *adesão* que a *nova retórica* propõe de algum modo nos parece sugerir uma postura tipicamente cética. Os cétricos antigos só suspenderam o juízo provocados pela *diaphonia* gerada por filosofias dogmáticas, ou seja, no que diz respeito às questões metafísicas; enquanto o *neopirronismo* alarga o alcance da suspensão, que agora passa a atingir a *diaphonia* da vida ordinária. E é talvez nesta inclinação crítica ao dogmatismo do senso comum que o ceticismo reformulado por Porchat se avizinha da razoabilidade preconizada pela teoria da argumentação de Perelman. Uma vida comum na qual se pode e deve transigir com o senso comum, sem, contudo, assimilar seus arroubos dogmáticos. Para nós a imersão cética no mundo comum dos homens solicita a razoabilidade maleável da adesão.

O conceito de *adesão* pressupõe um olhar mais pragmático e provisório sobre a *diaphonia* da vida cotidiana, e talvez seja por isto um conceito que torna mais próximos os interesses da *nova retórica* e do *neoceticismo*. Ponderar qual argumento parece mais razoável não elimina, definitivamente, a possibilidade de deliberar sobre o mesmo assunto num futuro próximo. É óbvio que em nossa vida cotidiana somos obrigados a deliberar sempre, e não precisaríamos renunciar ao ceticismo para tal tarefa. Se o cético pudesse adotar, pragmaticamente, uma decisão para que a *diaphonia* se resolvesse – como propõe Perelman, quando lança mão do conceito de *adesão* no âmbito deliberativo – o *neoceticismo*, talvez, nos parecesse uma postura filosófica mais coesa, sob um ponto de vista pragmático.<sup>7</sup>

Essa indecidibilidade foi, inclusive, o que motivou Osvaldo Porchat a desesperar-se da filosofia, e posteriormente, a adotar elementos do ceticismo pirrônico que se tornou base para o que diz ser o *neopirronismo*. O abandono da filosofia se dá pelo fato da incapacidade do *lógos* se mostrar eficiente em relação ao que promete. Tomando consciência de sua vã empreitada em buscar respostas definitivas, o homem sensato que é sensível a *diaphonía*, descortina-se da ilusão ao perseguir o *lógos* como pilar fundante, caminho certo e revelador de verdades inquestionáveis, decide então abandoná-lo ao

---

<sup>7</sup> As semelhanças de família entre o pensamento de Porchat e o pragmatismo norte-americano foram abordadas pelo professor José Crisóstomo de Souza (2017) que acredita que o estágio Pós-doutoral, de 1969 a 1970, na Universidade da Califórnia, Berkley, com Benson Mates e sua experiência em 1983, em Oxford, tiveram bastante influência no modo vivo e discutido de se fazer filosofia, baseando-se na argumentação de temas e problemas, em vez de voltar-se para o modo exegetico de leitura dos textos clássicos, que, aliás, o próprio Porchat ajudou a consagrar na USP.



entender que a melhor forma de conviver com essa *diaphonía* e alcançar a *ataraxía* (tranquilidade) é através da *epokhé* (suspensão do juízo).

Eu afirmo que a Verdade é tal como escrevi: cada um de nós é medida das coisas que são e das que não são, de mil modos entretanto um do outro diferindo, por isso mesmo que, para um, umas coisas são e parecem, mas outras, para outro. (PLATÃO *apud* PORCHAT PEREIRA 1993, p. 5)

São notórios os contrastes entre pontos de vista ou crenças que são comuns a todos nós, assim também como os respectivos empreendimentos argumentativos mobilizados para defendê-los e legitimá-los. Parece que é isso que o Porchat quer nos dizer quando inicia seu primeiro livro citando Protágoras que fala pela boca de Sócrates no texto *Teeteto* de Platão. Tal predisposição ao jogo argumentativo, figura-se como uma das características mais básicas e naturais dos seres humanos, tal como escreve Porchat: “Essa pluralidade de pontos de vista contrários ou mesmo contraditórios configura, portanto, um traço particularmente notório da prática humana do discurso, que não nos parece senão muito natural”.<sup>8</sup>

Essa contradição é explícita em todas as nossas relações, não dependendo, inclusive, do nível intelectual ou cultural em que estejamos imersos. Estas disparidades entre pontos de vistas e crenças geradoras de conflitos entre os homens e mulheres parecem óbvias pelo traço comum a todos que nos dispomos a empregar cotidianamente o discurso argumentativo em defesa de uma determinada interpretação de mundo. Bem verdade que temos, fundamental e aparentemente, uma “mesma referência”, que é dada por nossa experiência no “mesmo mundo comum a todos”. Mas dessa “mesma e única referência”, tiramos variadas leituras e interpretações a partir de impressões pessoais cotidianas e ininterruptas, e é a partir dessas questões que argumentamos.

O manejo argumentativo sobre o qual se sustenta todas as fídúcias, não é outra coisa senão um discurso particular a qual todos nós lançamos mão para defesa de pontos de vista, que muitas vezes são sustentados como uma razão inquestionável, mesmo que pouco tempo mais tarde, sejam abandonados e substituídos por outros. Com isso notamos que a variação de crenças, e mesmo o conflito entre elas, alimenta a chama que faz dos homens, homens em perpétuo conflito.

Apesar do discurso apresentar-se como característica intrínseca do homem, no decorrer de sua vida, juntamente com o modo de dizer o mundo, muda também seu

---

<sup>8</sup> PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 60.



discurso sobre o mundo e sobre si. O discurso sobre o mundo muda, mas a maneira de interpretá-lo e defendê-lo, sempre ao seu gosto e capricho, não. Pois essa, sempre se valerá de alguma estratégia persuasiva. Sendo assim, temos todos nós um único modo de relatar e defender o que nos parece e necessariamente se nos impõe, “Em verdade, somos sensíveis ao fato de que o discurso parece permear toda a nossa experiência das coisas e misturam-se, em grau maior ou menor, a todo o fenômeno.”<sup>9</sup> Nós argumentamos sempre em favor daquilo que necessariamente se nos impõe, e que acaba sendo o resultado de nossas experiências com o mundo em que vivemos. Dele tiramos e defendemos o sentido de nossas experiências.

E é numa séria tentativa de fundamentar nossas crenças que engrossamos e pormenorizamos nosso escopo argumentativo, tornando-o denso e extenso, esforçamos para torná-lo tão irresistível e apotegmático quanto nos aparece. Mesmo que, ainda assim, não tratemos nada além do que nossa experiência comum, subjetiva e temporal nos atribui.

Esse discurso tem uma cloração fortemente pessoal e subjetiva, ele traz a marca de minha personalidade e minha biografia. Por isso mesmo, nele se retratam de algum modo o espaço e o tempo em que vivo, a sociedade a que pertenço, o grupo social em que estou mais diretamente integrado, tanto quanto as idiossincrasias de minha formação e cultura. (PORCHAT PEREIRA, 1993, pp. 60- 61).

Os homens ordinários servem-se, consubstancialmente, dos meios argumentativos para interagirem uns com os outros. Todavia, não tiveram a iniciação ou a natural inclinação tão necessária, como apontava Platão, para a lida com esta atividade que visa à construção de processos mais rebuscados de argumentação. Servem-se da linguagem de maneira que lhes convêm, fazem uso de uma argumentação muito mais desajeitada e deficiente do ponto de vista conceitual que o filósofo. No tratar de suas deliberações cotidianas, diferentemente das argumentações filosóficas, os homens comuns, em sua maioria, não se preocupam com arranjos rebuscados e sistemas perfeitos, eles estão mais interessados e voltados para objetividade imediata, e não se debruçam conceitualmente sobre nenhum aspecto de seu dia-a-dia com o ânimo filosófico de miná-lo e extrair dela sua verdade, como é a pretensão da maioria das correntes filosóficas. A forma argumentativa que o homem em seu cotidiano faz uso é a mais imediatamente acessível, aceita e inteligível entre as que circulam no meio do qual ele

---

<sup>9</sup> PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 178.

faz parte. “Ele também argumenta com frequência em favor de suas teses, ainda que lhe falte a armação argumentativa do discurso filosófico”.<sup>10</sup> Deve-se admitir, portanto, que o senso comum também possui uma inclinação dogmática.

O *neopirronismo* de Porchat, deflaciona a filosofia em razão das subjetividades que às constituem. Assim como nos conta a história dos céticos, eles também tinham a argumentação como principal arma contra as filosofias dogmáticas, reafirmando a importância e a centralidade da argumentação nas produções, principalmente céticas, mas também de grande parte de outras filosofias, incluindo também a vida cotidiana das pessoas comuns, em defesa de seus valores e suas crenças. Se argumentação possui centralidade no pensamento neopirrônico de Porchat, por um lado, por outro lado, Perelman mostra-se solidário aos mesmos valores sustentados pelo pirronismo na medida que assimila uma atitude conciliatória e não dogmática na disputa entre as teses e os sistemas filosóficos. A *nova retórica* sabe que a disputa entre as teses só deve ter fim por razões pragmáticas, como no caso dos processos litigiosos no âmbito judiciário. Mas pouquíssimas vezes na ciência houve alguma razão para que se desistisse de uma determinada pesquisa, fosse porque se acreditou ter chegado ao resultado final, ou fosse porque não se teria chegado a resultado algum.<sup>11</sup>

Desse modo, Chaïm Perelman desenvolve na sua *nova retórica* um ponto de vista deflacionado quanto a noção de verdade e de valor<sup>12</sup>. O ponto de partida de Perelman é a noção de aplicabilidade do direito, quando falta o caráter de evidência, pois é justamente o caráter de evidência que dispensa a argumentação, “(...) não se delibera nos casos em que a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência.”<sup>13</sup>. Contudo, se assim fosse, teriam que explicar como funciona o *modus operandi* dos juízos de valor, que permeiam intrinsecamente os processos jurídicos, o que desembocaria em um grande problema pois, tais processos pressupõem questões subjetivas como *emoções, interesses e impulsos do julgador*. Se tomados sob a ótica de raciocínio dedutivo, os problemas jurídicos esbarrariam em paradoxos, pois nesse

---

<sup>10</sup> PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 219.

<sup>11</sup> Perelman fornece uma notória exceção a esta regra, quando a Academia de Ciências de Paris desistiu de investigar a antiga questão da quadratura do círculo. PERELMAN&OLBRESCHT-TYTECA, 2013.

<sup>12</sup> ANDRADE, 2009.

<sup>13</sup> PERELMAN, 2013. p. 9.



âmbito seria improvável de funcionar qualquer tipo de lógica matemática, e desse modo o direito estaria condenado à irracionalidade. Motivado pela insatisfação do pressuposto da presença de um vazio analítico que tangenciaria o campo do direito, Perelman lança-se para a investigação da *lógica dos julgamentos de valor* e esta pesquisa produzirá o *Tratado de Argumentação*.

(...) considerar irracional a aplicação do direito importa renunciar a qualquer filosofia prática e abandonar a disciplina da conduta humana ao sabor das emoções e interesses, quer dizer, confia-la à violência. Insatisfeito com a afirmação da irracionalidade da aplicação do direito, Perelman elege como projeto teórico a pesquisa de uma “lógica dos julgamentos de valor”. Daí nascerá a *nova retórica*. (ULHOA In PERELMAN&OLBRESCHT-TYTECA, 2006, p. xv)<sup>14</sup>

Diferentemente do que ocorre na filosofia platônica, Aristóteles reconhece a retórica como uma arte moralmente neutra em si mesma, uma compreensão que nos parece também próxima daquela adotada pelo ceticismo porchatiano, atribuindo-lhe a responsabilidade dos seus efeitos ao orador, classificando-a assim, meramente como uma técnica, diga se de passagem, deveras importante no uso ordinário de suas vidas, pondo-a, inclusive no mesmo horizonte da dialética.

A retórica é a contraparte da dialética. Ambas igualmente dizem respeito a estas coisas que se situam, mais ou menos, no horizonte geral de todos os indivíduos, sem ser domínio de nenhuma ciência determinada. Assim, todos, de uma maneira ou de outra, servem-se de ambas; de fato, em uma certa medida, todos procuram discutir teses, realizar a própria defesa e a acusação dos outros. (ARISTÓTELES, 1354a1)

Tal uso dos meios persuasivos, não implica necessariamente um conhecimento formal das técnicas argumentativas, segundo Aristóteles, tal atividade (a de discutir e defender teses de interesse próprio através de uma linguagem) não pressupõe um conhecimento formal das técnicas argumentativas, pois a arte retórica não carece de procedimentos preestabelecidos, pois segundo ele, a postura que tomamos quando argumentamos em defesa ou acusação de algum ponto de vista, não é nada além de algo muito natural.

Pessoas comuns o fazem com ou sem método, ou por força da prática, e com base em hábitos adquiridos. Sendo possível as duas maneiras, pode-se evidentemente tratar o assunto sistematicamente, uma vez que é possível indagar a razão porque alguns falantes obtêm êxito pela prática, enquanto outros obtêm espontaneamente. (ARISTÓTELES, 1354a10)

---

<sup>14</sup> Fabio Ulhoa, em sua contribuição para prefácio à edição brasileira do *Tratado de Argumentação – a nova retórica*” de Chaïm Perelman, publicada em 2006.

Atento a isso Perelman, tomando uma atitude pioneira, buscou (re) construir uma noção de razoabilidade, contrapondo a noção de Razão cartesiana às noções Aristotélicas de *dialética* presente no *Tópicos* e cuja utilidade aparece em sua *Retórica*, que vem há vinte e três séculos praticamente ignorada como meio de justificação das deliberações e argumentações humanas.

Em seu tratado da argumentação, Chaïm Perelman apresenta uma ideia de ceticismo bastante negativa. Inclusive, sob alguns aspectos, chega a assemelha-lo ao fanatismo pois, segundo ele, o cético “Recusa-se a aderir porque tem da adesão uma ideia que se assemelha a do fanático.”<sup>15</sup> O termo *adesão* é tomado por Perelman para referir-se as necessidades práticas em que um orador propõe um assentimento ao seu auditório para que esse incorpore teses que possam ser consideradas prováveis ou verossímeis. Postura que *per si* aderem ao âmbito das formas argumentativas retóricas, que são aplicadas principalmente ao direito. O fanático não assume esse aspecto variável da adesão, ele é, portanto, um dogmático.

De um modo semelhante o cético também só adere ao que lhe é auto evidente, o que não necessita de construções argumentativas para ser reconhecido como tal.<sup>16</sup> Perelman acentua ainda que um dos aspectos que difere o fanático do cético é o fato daquele assentir sobre os acordos como “*uma única solução para aquele que examina o problema*”, mesmo esse sendo produto do âmbito retórico do provável e do verossímil, elevando-as a qualidade de dogmas, enquanto o cético recusa-o por não acreditar que tal assentimento oferecido pelo âmbito do acordo, seja merecedor de

---

<sup>15</sup> PERELMAN&OLBRESCHT-TYTECA, 2013, p. 72.

<sup>16</sup>Esclarecer essa distinção é importantíssimo para que o ceticismo não seja equivocadamente assemelhado a uma espécie particular de dogmatismo. “A distinção entre o ceticismo e o registro *tético* (e dogmático) e o registro fenomênico da linguagem é absolutamente fundamental para a compreensão adequada do discurso cético” (PORCHAT PEREIRA, 2007, p. 316-317) Plinio Smith, num curso sobre o neopirronismo, realizado na UFBA em 2012, tenta elucidar-nos sobre essa distinção nada simples. Mas ele nos diz que a distinção mais fundamental entre o discurso cético e o dogmático, é que apesar de ambos permearem a linguagem, o discurso cético conformar-se-á apenas ao fenômeno, aquilo que é imune a *epokhé*. Enquanto o discurso dogmático “[...] iria além dessa mera explicitação discursiva do conteúdo manifesto da experiência cotidiana”. (SMITH, 2012, p. 28)



adesão, mantendo-se assim em *epokhé*.<sup>17</sup>

Assim, segundo Perelman, a ideia de adesão não é compartilhada entre o cético e o fanático, pois “tanto um como o outro menosprezam o fato de que a argumentação visa uma escolha entre possíveis; propondo e justificando a hierarquia destes últimos, visa tornar racional a decisão.”<sup>18</sup> Diante disso, parece-nos claro que Perelman entende o ceticismo como uma forma de dogmatismo, não por tomar as soluções resultantes dos processos argumentativos, como fazem os fanáticos, considerando-as como únicas possíveis de se alcançar, mas por exigir disto seu caráter necessário e permanente. Reforçamos este juízo, com suas próprias palavras: “Ao assimilar adesão a uma tese e reconhecimento da verdade absoluta desta, chega-se por vezes, não ao fanatismo, mas ao cepticismo.”<sup>19</sup> Ou seja, segundo o filósofo polonês, justamente por não admitir o caráter variável da adesão dos espíritos nas conclusões resultantes dos problemas postos em discussão, o cético apresenta-se como dogmático, alguém que exige dos debates argumentativos conclusões que se apresentem como irrecusáveis e necessárias, independentemente de qualquer predisposição em que os espíritos se encontrem para aceita-la ou não.

Conservando a ideia de auditório<sup>20</sup>, Perelman volta o seu tratado a análise dos processos em que se constitui o gênero *epidíctico* e seus efeitos. Este, por sua vez, trata daquilo que foge ao âmbito limitado da lógica, ou seja, ocupa-se com os problemas que necessitam de uma espécie qualquer de mediação entre os pares que divergem e que precisam, para que a violência seja evitada, que os acordos se deem de modo a se preservar a razoabilidade nas decisões em que há controvérsias: “O nosso Tratado ocupar-se-á apenas de meios discursivos de obter a adesão dos espíritos: só a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e convencer é que será examinada no que

---

<sup>17</sup> As interações entre a noção de ceticismo em Porchat e a teoria da argumentação de Perelman, tanto quanto o caráter cético da nova retórica foram examinadas de forma um pouco mais detalhada em ANDRADE, 2009, pp. 53 e seguintes, e posteriormente em BITTENCOURT, 2015.

<sup>18</sup> PERELMAN&OLBRESCHT-TYTECA, 2013, p. 72.

<sup>19</sup> PERELMAN&OLBRESCHT-TYTECA, 2013, p. 72.

<sup>20</sup> A ideia de auditório (a quem é dirigido o discurso) já aparece em Aristóteles, no *Retórica*. Já a noção de auditório universal foi construída por Perelman tal como reconhece Porchat Pereira: “a expressão, como se sabe, deve-se a Perelman” (2007, p. 148, nota 2)

segue.<sup>21</sup>

Dito isso, torna-se mais clara a natureza prática da retórica de Perelman. Considerando-se o alcance e a natureza do ceticismo antigo, veremos que a sua crítica não se aplicaria com tanta precisão a esta postura filosófica pois, a dúvida no ceticismo antigo não envolvia questões práticas, cotidianas. Sua indecidibilidade recaía sobre especulações puramente metafísicas que, em confronto com outras teses de mesmo valor (*isosthéneia*), mas de sentido contrário, dificultava a tomada de posição. Os cétricos antigos não enxergavam problemas em aceitar o que lhes aparecia como óbvio em seu cotidiano.

Já que não podem permanecer inativos, os cétricos aderem então aos ‘fenômenos’, na observância da vida, e vivem ‘adoxasticamente’, isto é, sem opinar”. Vivem a vida comum (ho bíos tò koinós) e sua observância da vida comum consiste no deixar-se guiar por suas faculdades naturais, pela afecções compulsórias, pela tradição das leis e costumes, pelo ensinamentos das artes. (PORCHAT PEREIRA, 1993 p. 101)

A elevação do juízo (*epokhé*), inclusive, despontou como resultado dos choques entre as várias filosofias que passaram a conflitar e por isto mesmo fracassaram no que se propunham a resolver: achar uma resposta última para as questões metafísicas que elas mesmas inventaram.

Não lhes era difícil, aos cétricos, constatar o desacordo permanente entre as diferentes posições da filosofia dogmática da antiguidade, as recíprocas condenações e desmentidos, a infinita multiplicidade das opiniões inconciliáveis, a contestação incessante dos argumentos adversários (PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 9).

Outro aspecto importante que deve ser salientado quando nos referimos a postura cética é o que tem em vista quanto aquele que adota tal orientação filosófica. Se considerarmos válida a abordagem de Porchat quanto ao ceticismo, Perelman se equivoca quando assevera que o cético deixa “*o campo livre para a violência*”. Para Porchat, ao contrário, a postura cética busca justamente o oposto da violência. A imperturbabilidade (*ataraxia*) é o que almeja o cético quando se depara com o interminável conflito das filosofas. Na incapacidade de se decidir sobre qual conjunto de justificações que se apresentam com maior ou menor coerência, pois todas lhes parecem igualmente merecedoras de aceitação, o cético eleva seu juízo para alcançar a tranquilidade, ou seja, despreza o agonismo, por vezes violento, gerado pela *diaphonia*, conflito entre as filosofias dogmáticas. Seu silêncio diante das discussões que tratam do

<sup>21</sup> PERELMAN&OLBRESCHT-TYTECA, 2013, p.16.



verossímil, dos acordos acerca das questões circunstanciais, é devido ao fato de que esses debates por vezes se assemelham as disputas sofisticadas tal como as descrevia Aristóteles:

Essa modalidade de argumento constitui o exemplo de como fazer parecer melhor um argumento pior. (...). De fato, tratava-se de um logro, de uma simples aparência de verdade que não encontramos em arte alguma, exceto na retórica e na erística. (ARISTÓTELES, 1402a 24 -28).

Assim sendo, o simples acordo acerca do mais provável também vai de encontro aos preceitos céticos. Para evitar que o conflito de opiniões traga em si qualquer elemento ontológico ou epistemológico de fundo ao qual se deveria curvar o entendimento, o cético se mantém em *epokhé*<sup>22</sup>.

No entanto, a crítica perelmaniana quanto ao fanatismo do cético pode aplicar-se – *mutatis mutandis* – a um certo aspecto dos desdobramentos do ceticismo contemporâneo, do *neoceticismo* (ou *neopirronismo*) de Osvaldo Porchat. Apesar desta versão cética ser posterior a publicação do *Tratado*, acreditamos que a crítica de Perelman alcança um aspecto paradoxalmente “fanático” do *neopirronismo*. Na sua tentativa de esquivar-se do dogmatismo o cético reafirma sua tese central da *epokhé* como uma espécie de dogma às avessas. Evidentemente, os céticos não concordam com este tipo de apreciação. Mas a insistência em ocupar este lugar “em cima do muro”, sem que se esteja impedido a apreciar os dois lados do problema, mas também sem poder decidir-se pela solução aparentemente mais razoável, nos parece denunciar a existência de algo que se poderia reconhecer ao menos como um traço ou vestígio dogmático no ceticismo como doutrina filosófica.

Porchat, como todo filósofo que desespera das promessas de certeza da filosofia torna-se um cético. No entanto, há um momento em que, voltando a convivência comum dos homens, tenta promover essa vivência comum filosoficamente e descobre que todos os problemas da filosofia têm suas raízes no mundo comum e que, apesar disso, o despreza. Como homem que partilha o mesmo mundo comum dos homens,

---

<sup>22</sup> Nesse sentido, é primordial que entendamos que a suspensão do juízo se dá de modo cíclico e constante. O cético suspende o seu juízo, sempre que encontra um discurso que transcendam o âmbito fenomênico e pretenda, através do próprio ato de fala, exprimir-se para além do que nos parece. Desse modo, ao provar um mel, o cético diz: parece doce, pois o mel não poderia ser doce em qualquer sentido essencial ou transcendente.



Ele (o cético) atenta também no fato de ele próprio e quantos detém essa visão comum do mundo a identificam espontaneamente, ao menos em parte, como um Saber humano e comum do mundo. (PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 117).

O *neoceticismo*, ultrapassa as pretensões do ceticismo clássico ao promover a *epokhé* também acerca do que se tem como produto de um saber comum (no que este saber tem de dogmático), que já não contenha em si seu caráter auto evidente.

Falamos, a seguir, do desafio cético a essa pretensão de saber, um desafio que vem contestar-nos o direito, mesmo em nível da vida cotidiana, de efetivamente opinar, de crer e de acertar, de reivindicar, em suma, qualquer posse de verdades. (p. 117).

A negação da possibilidade de mesmo acatar um acordo, mesmo no âmbito deliberativo nos é negada pelo neoceticismo devido ao fato de que

A natureza das coisas e dos eventos não nos parecem facilmente inteligível. As opiniões e os pontos de vista dos homens são dificilmente conciliáveis, ou mesmo, uns com os outros inconsistentes. Consensos por ventura emergentes, se mostram provisórios e precários. (PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 166).

É precisamente neste desdobramento do *neoceticismo*, de Osvaldo Porchat, que a crítica perelmaniana se aplica. Pois, como nenhum outro cético, Porchat, após desesperar-se da filosofia, parece não valorizar na prática a atitude que ele mesmo preconiza ao cético pirrônico: tornar-se um pesquisador interessado nas teses em disputa. Porchat, assim, volta a experimentar a visão do “mundo comum” dos homens e seus “saberes”, e depara-se com incongruências e opiniões variadas (*diaphonia*). Mas como para viver é necessário argumentar, e o cético o faz, mas de maneira em que se preserve sua neutralidade, “*A epokhé confere um índice epistêmico zero também à argumentação.*”<sup>23</sup> E sobre esses acordos que se dão no âmbito argumentativo, só é possível falar desde que se tenha abandonado a ideia de “*auditório universal, representante ideal da razão.*”<sup>24</sup>

Se compararmos bem, as noções de *epokhé* e adesão são equivalentes em alguma medida, pois ambas são posturas que são incorporadas também ao âmbito prático da vida comum. No entanto, a *epokhé* esgota se na indecidibilidade, enquanto a adesão pressupõe uma comparação pragmática entre as teses que se opõem, fazendo uso de uma razão mais objetiva e necessária às deliberações. Assim, nos parece que caberia a

---

<sup>23</sup> PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 240.

<sup>24</sup> PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 241.

noção de *adesão* uma consideração maior por parte dos novos céticos, pois se admitirmos que o âmbito fenomênico também é atravessados por ideias metafísicas, como a própria linguagem que o descreve, talvez, caberia aos céticos sopesar sobre a noção de uma hierarquia dos juízos, que de modo algum traria prejuízos sobre o objetivo da sua *epokhé*, ao contrário, talvez a *Nova Retórica* teria a contribuir neste aspecto com o *neoceticismo*, se este tomasse de empréstimo e desenvolvesse uma noção pragmática de adesão. Uma vez que a suspensão do juízo pelo *neopirrônico* interfere, inclusive, em sua vida prática, pela indecisão intencional no tocante aos debates que permeiam o campo deliberativo e regulam a vida em sociedade.

A noção de adesão perelmaniana não aconselha de modo algum aderir definitivamente à uma tese. A própria noção de *verossimilhança* e a necessidade de deliberação que acompanham o conceito de adesão, pressupõe uma hierarquização dos juízos que nos parece imprescindível admitir na vida prática. Desta forma, a *nova retórica* valoriza o debate intermediado pela linguagem nas decisões entre os homens, enquanto prática indissociável e necessária para a vida em sociedade, enquanto o *neopirrônico* insiste em permanecer neutro também neste âmbito.

Desse modo, Porchat parece comportar-se – paradoxalmente – de um modo semelhante àqueles aos quais sua crítica visa atingir. Porchat e alguns de seus seguidores insistem de forma apriorística na tese que enuncia uma suspensão prévia de juízo. De fato, o que os céticos antigos nomeavam de *conflitos das filosofias dogmáticas*, Porchat nomeará de *conflito das filosofias*, pois, os céticos antigos só conheceram filosofias dogmáticas, mas a filosofia desdobrou-se em outras formas que não as dogmáticas, por isso Porchat formulou um nome mais genérico que abarque não somente as filosofias dogmáticas, mas todas as outras filosofias que não se enquadrariam no conceito antigo de *dogmata*.

Porque diferentes filosofias assumem, por necessidade de essência, essa autonomia exclusivista, derivada da mesma universalidade de sua intenção e postura – e isso é verdade, não apenas dos grandes sistemas metafísicos que “editam” o real, mas, também, de todas as doutrinas filosóficas, ainda mesmo quando decididas a fugir ao espírito de sistema, se concebem como não sistemática, ou como meramente descritivas, ou como atividade metódicas de elucidação e análise da linguagem comum ou científica[...]. (PORCHAT, 1993, pp. 11-12)

Esse aspecto é reforçado por de Plínio Smith, “Como veremos adiante, o



ceticismo integra o conflito das filosofias; a atitude cética de suspender o juízo é uma atitude iminentemente filosófica. ”<sup>25</sup>, ou seja, mesmo buscando esquivar-se, o neoperonismo também integra o *conflito das filosofias* pela própria atitude que o caracteriza; a disposição constante em elevar o juízo acerca de qualquer parecer que avance além do fenômeno.

Evidentemente, que o filósofo paulista se defende desta acusação, afirmando que a suspensão não é prévia, mas se dá na medida que as teses contrárias comparecem ao debate. Contudo, uma leitura de sua pequena obra publicada sobre o assunto, deixa a impressão de que sua defesa do ceticismo acaba por caracterizá-lo como um tipo de “fanático” pela tese do não-dogmatismo.

Mas se por um lado o ceticismo de Porchat talvez não seja tão neutro quanto se pretende, a Nova Retórica de Perelman quiçá seja mais pirrônica do que se imagina. Mesmo criticando o caráter *adoxástico* do cético, em alguns pontos do *Tratado de Argumentação*, é possível notar doses expressivas de ceticismo. É notório o caráter atribuído às deliberações como simples acordos de ordem prática, e provisórias, que não tem qualquer pretensão a verdade ou necessidade, servindo assim apenas a manutenção e organização sociais.

Os discursos epidicticos têm por finalidade aumentar a adesão aos valores comuns ao auditório e ao orador; o seu papel é importante porque, sem esses valores comuns, em que poderiam apoiar-se os discursos deliberativos e judicial? (PERELMAN&OLBRESCHT-TYTECA, 2013, p. 62).

Notamos o caráter prático da postura defendida por Perelman no trato dos valores que são assimilados do senso comum e incorporados nos discursos oratórios, com pretensões de organização e funcionalidade do âmbito do direito. Não obstante, poderíamos ainda ressaltar a passividade do orador frente ao auditório, quando esse posta-se apenas para reforçar as crenças e destes, sendo assim incapaz de penetrar com juízos próprios sobre o que se delibera ou sobre as crenças com que tempera o seu discurso, se estas já não existirem, de antemão, no auditório de modo seguro. A este, basta parecer convincente em sua arte. Ou seja, toda ação que se tem como resultado de um discurso, já existe, de antemão como possibilidade compartilhada pelo auditório ao qual se dirige.

O discurso seve, assim, apenas como um estopim, um disparador para a ação,

---

<sup>25</sup> SMITH, 2012, p. 14.



claro que vai depender da capacidade perceptiva do orador em observar e acertar no corpo de crenças comumente compartilhada pelo auditor. Assim, o próprio orador permanece aquém do seu próprio discurso, tudo o que profere é-lhes alheio, (se não for membro do grupo ao qual se dirige), ou terá a sua atividade bastante limitada e poderá incorrer na incoerência sobre o que prega, é o que faz, de maneira semelhante ao que Porchat diz sobre o cético: “Confessa-se sem reboço que a força de um argumento é relativa a habilidade retórica de quem o sabe articular dando expressão linguística as experiências comuns que com o interlocutor compartilha.”<sup>26</sup>

Sabemos que o conceito cético de realidade não ultrapassa a noção do que poderíamos chamar de *ação fenomenológica sobre os sentidos*, e que se resguarde a premissa que aponta o caráter não-epistemológico sempre que ele se dirige as suas vivências e conjuntamente com outros homens. Na necessidade de estabelecer novos acordos ou reforçar os que já compartilham, deliberam. Esta ação tem uma finalidade essencialmente prática e desinteressada do ponto de vista em que não se possa vislumbrar nela qualquer pretensão a deslumbrar o caráter axiomático da realidade. Na verdade, segundo Perelman, é embaraçoso determinar a realidade, enquanto a aparência nos é dada sem problemas.

Com efeito, esta última é dada, a realidade é construída, o seu conhecimento é indireto, por vezes impossível, raramente comunicável de maneira indiscutível. Essa realidade tem o grande defeito, para alguns, de ser inacessível. (PERELMAN&OLBRESCHT-TYTECA, 2013, p. 458).

Com efeito, semelhante ao que ocorre numa típica postura cética, Perelman se recusa a afirmar o caráter evidente ou necessário da realidade das coisas, optando por assumir, assim como os céticos, uma atitude aparentemente descompromissada ao lidar com os fenômenos, admitindo que o caráter fenomênico do mundo é o limite até onde não há problemas em admitir, pois se nos apresenta de modo irrevogável por não carecer de juízos ou mesmo de abstracionismos para comunicá-lo. Semelhante ao que preconiza Porchat:

Os Pirrônicos, porém, posto que em ‘*epokhé*’ sobre todas essas coisas, ‘não atribuímos aos fenômenos nenhum estatuto ontológico ou epistemológico’, não temos a oferecer sobre ele nenhuma teoria filosófica. Repetimos que reconhecemos em seu mero aparecer e anunciamos essa nossa experiência. (PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 138).

Os céticos não negam a necessidade de se argumentar e respeitar as normas

---

<sup>26</sup> PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 241.

preestabelecidas para o viver em sociedade e mantém-se inertes sobre qualquer possibilidade de construção de uma Verdade (com V maiúsculo). Eles experimentaram e experimentam o conflito permanente entre as filosofias, isso os fizeram abandoná-la e, elevando-se a um lugar privilegiado, apenas as observam em seus confrontos intermináveis. Adotando, assim, a postura *adoxática* e alcançando assim a *ataraxia* (imperturbabilidade). Semelhante postura também é adotada por Perelman, veste-se de cético por negar o caráter evidente das construções metafísicas, privilegia o que lhe aparece, e defende em sua retórica a aplicabilidade deliberativa, sem se comprometer com o caráter *tético*, prefere tratar os acordos sob o ponto de vista do verossímil, e defender uma aplicação retórica a ação do que se precisa para, de algum modo, esclarecer os espíritos acerca do que é necessário para prática social.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, R.H.R. **Verdade e Retórica em Chaïm Perelman**. 98 f. Dissertação (Mestrado) sob a orientação do Dr. Waldemiro J. Silva Filho – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. (mimeo).

ARISTÓTELES **Aristóteles Ars Retórica**. ROSS, W. D. (ed.). Scriptorum Classicorum, Bibliotheca Oxonensis: Oxonii, E Typographeo Claredoniano, 1959.

BITTENCOURT, U.A. **Perelman e Porchat: Argumentação, Ceticismo e Filosofia**. 46 p. Trabalho de conclusão de curso sob orientação do Dr. Ricardo Henrique Resende de Andrade. Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2015. (mimeo)

BOLZANI FILHO, R. **Ceticismo como autobiografia e autoterapia** In SILVA FILHO, Waldomiro. *O ceticismo e a possibilidade da filosofia*. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2005.

PERELMAN, C. **Retóricas**. - Tradução ; Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, C. et al. **Tratado da Argumentação**; /prefácio a edição belga Michel Meyer / [prefácio a edição brasileira: Fábio Ulhôa Coelho; Tradução Maria Ermantina Galvão]. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PERELMAN, C. et al. **Tratado de Argumentação**; /prefácio a edição belga Michel Meyer / Tradução: João Duarte – Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

PORCHAT PEREIRA, O. **Vida Comum e Ceticismo**. Editora brasiliense, 1993.

PORCHAT PEREIRA, O. **Rumo ao Ceticismo**, São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SOUZA, J.C. **Porchat: Filósofo dos Homens Comuns e Professor Democrático de Filosofia**, Sképsis, ano VIII, n.15, 2017, p.22-38.

SMITH, P. **Apostila do curso sobre o neoceticismo**, realizado na UFBA (Universidade Federal da Bahia), Parte 1, Cap. 1 “O silêncio da não-filosofia”, 2012, p. 14. (mimeo).



## A IMPORTÂNCIA DA COMEMORAÇÃO DO 13 DE MAIO DA PRETA VELHA MARIA JOANA DO ILÊ AXÉ IDAN DE SANTO AMARO-BA

Elder Pereira Ribeiro<sup>27</sup>  
Ana Maria dos Santos<sup>28</sup>  
Alan Silva das Virgens<sup>29</sup>  
Jackson Santos dos Reis<sup>30</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo resgatar, documentar e retratar a Festa de Maria Joana que é realizada a 61 anos no Ilê Axé Idan em Santo Amaro-Ba. Nossas reflexões sobre essa festa se deram a partir da entrevista realizada com a Vovó Maria Joana, analisando suas histórias, trajetórias e seu axé, assim como utilizamos a nossa própria experiência participativa na festividade. Buscamos investigar as tensões presentes em um espaço de culto ao sagrado por uma expressão festiva afro-brasileira e afro-religiosa, a partir de

---

<sup>27</sup> Acadêmico do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Campus: Cecult - Santo Amaro-Ba . E-mail: [elderribeiro97@gmail.com](mailto:elderribeiro97@gmail.com) / E-mail alternativo: [elderribeiro97@hotmail.com](mailto:elderribeiro97@hotmail.com) . Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1109544421163427>

<sup>28</sup> Acadêmica do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Campus: Cecult - Santo Amaro-Ba . E-mail: [tiaana1968@hotmail.com](mailto:tiaana1968@hotmail.com) . Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9624444511074841>

<sup>29</sup> Professor de Língua Inglesa da Home Classes Ensino Personalizado – Aracaju - Sergipe, Graduado em Licenciatura em Letras com Inglês pela Faculdade Estácio de Sergipe – FASE, Prêmios e Títulos: MET - Michigan English Test, CaMLa Test Center, EPLE - Exame de Proficiência em Língua Estrangeira (Inglês), Universidade Federal de Sergipe – UFS / E-mail: [alan.alunoenfase@gmail.com](mailto:alan.alunoenfase@gmail.com) / Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4276885883444740>

<sup>30</sup> Técnico Agrícola com Hab. em Agroindústria pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, Assistente Social, Graduado em Serviço Social pela Universidade do Salvador – UNIFACS, Licenciatura em História em Andamento – Faculdade de Ciências da Bahia - FACIBA, Especializado em Serviço Social com Ênfase em Saúde Coletiva – Faculdade Visconde de Cairu - FVC, Especializado em Pedagogia Social pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, Especializado em Tutoria em Educação a Distância – UCAM, Especialização em Andamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Especialização em Andamento em Ensino de Sociologia no Ensino Médio – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Mestre em Gerontologia pela Universidad Europea Del Atlántico – UNEATLANTICO, Coordenador de Pós Graduação Lato Sensu em Serviço Social da Faculdade UNILEYA, Tutor do Curso de Administração Pública na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB / E-mail: [prof.jacksonreis@unyleya.edu.br](mailto:prof.jacksonreis@unyleya.edu.br) / Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4908801733392384>

estudo de caso e embasamentos teóricos que levem a refletir sobre a importância de se preservar a memória da Preta Velha Maria Joana.

**Palavra-Chave:** Memória. Umbanda. Candomblé.

### **Abstract**

This article aims to rescue, document and portray the Festival of Maria Joana that has been occurring for 61 years at Ilê Axé Idan in Santo Amaro da Purificação. Our reflections on this celebration were based on the interview with Grandma Maria Joana, analysis of stories, trajectories and their axé, just as we used our own participatory experience in the festivity. We seek to investigate the tensions present in a space of worship to the sacred by a Afro-Brazilian and Afro-religious festive expression, based on a case of study and theoretical bases that lead to reflect on the importance of preserving the memory of Preta Velha Maria Joana.

**Keywords:** Memory. Umbanda. Candomblé.

### **Introdução**

O foco deste trabalho é direcionado para a Umbanda, em específico a *Festa de Maria Joana*, em comemoração aos *Pretos Velhos*, realizada no *Ilê Axé Idan* em Santo Amaro – Ba, festividade que é realizada entre os dias 13 a 23 de Maio, tendo 61 anos de historicidade, trajetória e tradição.

Nome de batismo *Mária Astéria*, conhecida como *Vovó Joana ou Maria Joana*, preta velha, a sua história é um exemplo de desprendimento e humildade que se pregam na Umbanda. Assim, *Vovó Joana* viveu na terra no Século XIX era uma das escravas arrancada do seio de sua família e trazida ao Brasil em navio negreiro. Quando tinha 97 anos faleceu em meio às chibatadas que levou de seu dono. E tem três filhos homens, uma neta e a bisneta que é a Antônia Lago Sales, conhecida como *Mãe Tonha de Bessen do Ilê Axé Idan*.

Desencarnada, a Vovó veio a conhecer um *Caboclo*, e por consequência se reencontrou com a família daquele que havia sido seu carrasco. Movida pelo amor e pela vontade de desfazer qualquer vestígio de rancor, *Vovó Joana* tornou-se uma orientadora espiritual. Nas palavras da pesquisadora, rememorando a Ação “A desvalorização da memória aparece, por fim, no descaso pelos idosos, considerados inúteis e inservíveis em sociedade, ao contrário de outras em que os idosos são portadores de todo o saber da coletividade, respeitados e admirados por todos” (CHAUÍ, 2000, p. 161).



Hoje é muito amada e respeitada, os médiuns que a incorporam tem muita firmeza e elevação espiritual.

Trabalha na linha de limpeza de energias negativas, cura e prega o perdão. Quando em terra, deixa uma sensação fluidificadora muito boa no médium e naqueles que a cercam.

Os pretos velhos são entidades da umbanda, espíritos que têm corpo de velhos africanos que residiram nas senzalas e que amam narrar, contar e conversar histórias da época do cativeiro.

Extremamente sábios, amorosos, dedicados e pacientes, passam o amor, fraternidade, esperança, alegria, sobretudo a fé aos seus filhos (as).

Os pretos velhos, na religião da umbanda, estão correlacionados aos ancestrais africanos, contudo, assim como os caboclos brasileiros estão correlacionados aos índios e na perspectiva dos praticantes de outras regiões.

Para o fenômeno religioso umbandista os pretos velhos são desencarnados de pessoas negras “*muito sábias*”. Diante disso, analisando profundamente os *Pretos Velhos* são antepassados de familiares que se manifestavam através de seus descendentes.

Os *pretos velhos* têm características pessoais de dar conselhos, orientação espiritual e podendo ser considerados como psicólogos tradicionais, passando auxílios e guias espirituais, remédios e tratamentos caseiros para as doenças do corpo e da alma. Acentua Lima (1997):

A ação disciplinadora dos pretos-velhos e das vovós se exerce de modo muito mais sutil, principalmente num sentido mais amplo da disciplina, orientando e aconselhando seus consulentes. É de se ressaltar que a característica do tratamento que essas entidades dão às pessoas é uma grande delicadeza, meiguice, tolerância e simpatia. Há uma tônica efetiva paternalista que envolve o consulente num clima de familiaridade, deixando-o totalmente descontraído para que possa abrir o coração e expor com sinceridade os problemas que o afligem (LIMA, 1997, p. 138).

Esses espíritos são denominados “*Pretos Velhos*” por que foi gerada no Brasil, devido ao torpe do comércio do tráfico de escravos arregimentado da África. Nesse contexto, tornaram-se elementos de referência para os cultos afro-brasileiros, refletindo assim os velhos costumes da *Mãe África*. Conforme Santos (1998):

A presença do preto velho extrapola o domínio religioso, a referência ao mesmo pode ser encontrada nos diversos registros culturais: música, folclore, literatura, poesia. É um personagem que goza de um certo reconhecimento



público, fora do circuito religioso, fato que pode ser facilmente percebido nas ruas.... Enfim, a densidade do preto velho enquanto personagem religioso, bem como o registro de sua presença em espaços não religiosos teve como exigência o reconhecimento de suas ligações com a cultura brasileira (SANTOS, 1998, p. 4).

Graças a *Maria Joana* que hoje a *Ialorixá Tonha* tem tudo que pode desfrutar através dos trabalhos que sua entidade revela, pois fortaleceu e melhorou tudo na vida. Um dos momentos mais oportunos que investigamos é sobre o seguimento de culto, onde a *Maria Joana* nos conta que quando ela partir para o *Orun* (Céu) o espírito desencarnado não vai ficar com mais ninguém, portanto, *Maria Joana* relata que quem ficar para dar continuidade ao terreiro vai ser o responsável a realizar a festa dela todos os anos.

*Maria Joana* é um espírito que trabalha para *Mãe Tonha*, que é a dona do corpo, mas muitos chamam de *Eguns*, pois ela gosta de ser chamada de *Vovó Maria Joana* ou *Maria Joana*. Os ancestrais veneráveis são também cultuados pelos adeptos nos terreiros de candomblé e umbanda. Esses ancestrais são nomeadas como *Eguns*, que “são espíritos desencarnados essencialmente diferentes e inferiores aos Orixás.” (GOLDMAN, 1984, p. 123). Márcio Goldman (1984) analisa que, para além de almas desencarnadas, os *Eguns* se apresentam como uma “alma ainda não encarnada” (p. 131), este assim são nomeados como *Egun de Santo*.

## 1. A Festa das Iabás é realizada no dia 21 de Maio no Terreiro Ilê Axé Idan

A festa das *iabás* é de grande relevância por ser a comemoração e o reconhecimento das 6 principais orixás feminino que são responsáveis pelo equilíbrio da terra, da vida, dos ventos, das águas, do fogo e do barro. É o que se verifica no fragmento abaixo:

A religião tende a ampliar o campo simbólico, mesmo que não transforme os seres e objetos em tabus ou intocáveis. Ela o faz, vinculando seres e qualidades à personalidade de um deus. Assim, por exemplo, em muitas religiões, como as africanas, cada divindade é protetora de um astro, uma cor, um animal, uma pedra e um metal preciosos, um objeto santo (CHAUÍ, 2000, p. 383).

*Yemonjá* é a deusa dos oceanos, majestosa mãe querida, criadora, conselheira, amigável. Pede-se a *iemanjá* a calma, a paz, a ternura e inteligência. Todo final de

ano as pessoas costumam ir a praias e colocar presentes para saudar a grande rainha das águas como símbolo de amor e fé. Oxum é a deusa das águas doces, senhora da fertilidade e da maternidade, ela é profundamente a deusa da vaidade, senhora que determina os seus limites e que encanta todos à frente do seu espelho, é a riqueza, a alegria e a harmonia.

*Yansã ou Oyá* é a senhora dos ventos, dona dos raios, trovões e tempestades, mulher faceira, destemida, guerreira, batalhadora, senhora do movimento e dos ventos. Obá é uma das iabás mais velhas, pouco conhecidas, orixá raro, têm muita força e nos mostra garra, força, inteligência, ousadia e dignidade. Nanã é uma iabá senhora da velhice, dos mangues, das lamas e barros, vive no manguezal perto das florestas, nos mostra o ser rabugento, de uma destemida idosa, insistente, mas é carinhoso, saudosa e carismática. Ewá é uma iabá dona do balanço das folhas dentro dos rios, lagos, riachos e praias, é uma guerreira valente, se cruza como uma cobra, valente e caçadora habilidosa.

### 1.1 O Presente das Iabás

No dia 22 de maio antes de acontecer o *Caruru dos Erês* é levado as águas os presentes de *Oxum e Iemanjá na Praia de Itapema*, para que as donas dos encontros das águas salgada e doce receba os presentes de braços abertos. No presente contém espelho, doces, salgados, bolos, perfumes, peixe, feijão fradinho, sabonete, arroz cozido, tudo que *Oxum e Iemanjá* gosta de se alimentar e se embelezar.

### 1.2 A Festa dos Erês é realizada no dia 22 de Maio no Ilê Axé Idan

A *gira de erês*, conhecida como as crianças de *Cosme e Damião* são intermediários que representam alegria, a sinceridade, o amor, o afeto, a inocência, tudo que é de mais puro. Representam as crianças, são alegres, brincalhonas, manhosos, risonhos, cheios de dengos e manias. São os contos e histórias puras de viver. No candomblé, são cultuadas como os *Ibejis* (Erês) crianças pequenas, com diversos nomes, como, *Tempestade, Palheiro, Conxinha, Estrelinha e Cobrinha*, já que são muito cultuados à vida fraterna da religião.

*Cobrinha* é o *erê* da Mãe Tonha e quando ele vem em terra no sábado, quer que prepare caruru e todas as comidas doces que foram feitas na sua festa. Gostam muito de

brincar e não largam os seus brinquedos. Cada um deles tem uma mania: bonés, pentes, bonecas, maria-chiquinhas, carinhos e perfumes.

Quando vem em terra esperam das pessoas diversos agrados, adoram doces, salgados, guloseimas, balas, pirulitos, e amam ver um grande bolo a sua frente, e não pode faltar o refrigerante. Sempre que vim, as pessoas têm que fazer algo para dá a eles, pois voltam contentes, alegres e satisfeitos. São intermediários cujo valor religioso revela muitas histórias que estão ao seu redor. Sobre o processo de revelação nas religiões acentua Chauí “Há religiões em que os deuses revelam verdades aos humanos, sem fazê-los sair de seu mundo. Podem ter sonhos e visões, mas o fundamento é ouvir o que a divindade lhe diz, porque ela provém o sentido primeiro e o último de todas as coisas e do destino humano” (CHAUÍ, 2000, p. 384).

Para agradar os erês façam farofa de mel e doces bem cheios de mel, que com certeza eles irão ouvir os seus pedidos.

### **1.3 Comidas (Ajeum) de Maria Joana — Caruru e Peixe**

O *caruru* é um prato tradicional de origem africana que pode ser servido com acarajé e abará. Esse preparo com quiabo e dendê foi trazido pelos escravos para o Brasil. É um prato que faz parte da culinária baiana, reconhecido por demais, bem como uma comida ritual do candomblé e umbanda.

Na *Festa de Maria Joana* são oferecidas as pessoas pratos da culinária baiana. Um deles é carne de bode frita, peixe frito, galinha cozida, feijão fradinho cozido etc.

### **1.4 Encerramento da Festa no dia 23 com Omolu (Orixá Senhor da Terra)**

Encerrando-se o ciclo de festas com *Omolu*, onde se coloca no chão o deburu (pipoca) e canta ao rei para que o mesmo sempre passe paz, saúde e vida longa para todos que foram assistir a semana de festa de *Maria Joana no Ilê Axé Idan*.

## **2.0 Os saberes ancestrais – populares**

### **2.1 Preta Velha Parteira**

A *Maria Joana* vem também trabalhando como parteira a muitos anos, que não é



um trabalho a ser feito por qualquer um, é um trabalho duro, que requer muito esforço físico, pelas suas longas caminhadas, conversando com *Maria Joana*, pode se perceber em seus relatos, que é uma senhora de coragem, mas também de tristeza e alegria, sofrimento e prazer pelo que faz, e tem uma sabedoria e sensibilidade que é o seu trabalho durante a gravidez. Durante todos esses anos ajudou muitas mulheres da comunidade da caixa d'água a terem seus filhos, são comunidades que necessitam, na maioria das vezes de pessoas como Maria Joana.

Senhora que tem reconhecimento de seu trabalho de tradição pelas comunidades, muitas dessas práticas populares, como usam plantas medicinais, superstições, simpatias, diante disso, acolhendo as pessoas dentro de suas casas e passando a fé nas horas que emergência para que assim o parto aconteça tranquilo e em paz, independente das religiões que professam.

## 2.2 O Rezar

Maria Joana reza para espinhela caída, mal olhado, vento caído, sarampo, caxumba etc. É resistência, luta e força da cultura. As forças movem o ofício das *rezadeiras* que tanto orgulham de suas atividades de cura e do diálogo com o Sagrado. Em homenagem ao trabalho ímpar e imortal a todas as rezadeiras e benzedadeiras do Brasil, em especial a Maria Joana. Histórias de coragem, garra, empenho e persistência compõem a tradição da rezadeira, seu bem sobre a doença e a cura, bem como a respeito dos males que afligem o corpo e a alma.

## 2.3 As Garrafadas

Uma garrafada pode ter diversas funcionalidades e objetivos, entre eles, fortalecimento, quebra de demanda, desenvolvimento mediúnico, abertura de caminhos, etc. Geralmente o guia orienta o consulente que tipo de itens, magia e mistérios terá dentro desta garrafada.

Por exemplo: Garrafadas para abertura de caminhos

A garrafada a seguir foi passada pela entidade Maria Joana sob incorporação de

Mãe Tonha com a finalidade de proteção e abertura de caminhos. A mudança nos elementos pode variar de acordo com o mistério do guia e das necessidades do consulente, mas geralmente constitui-se dos seguintes ingredientes:

- 1 Garrafa;
- 7 vezes o nome da pessoa que precisa da magia, proteção e abertura de caminhos;
- Erva Abre Caminho;
- Erva Espada de Ogum;
- Erva Espada de Yansã;
- Erva Levante;
- Erva Tapete de Oxalá;
- Erva Arlecrin;
- Erva Arruda;

Misturar e macerar as erva a mão fazendo sua prece e oração como se fosse fazer o banho, colocar na garrafa e chacoalhar todos os dias do tratamento. A quantidade de dias em que esta garrafa fica em casa ou em um local indicado pelo guia varia de acordo com o propósito e mistério do guia. Esta no caso, responde a 7 linhas em especial a Ogum, Oxalá e Iansã, ficará 7 dias na casa do médium e depois pode ser despachada naturalmente.

### 3.0 Objetivos Gerais

O objetivo geral desta pesquisa é propor uma pesquisa etnográfica para a compreensão dos processos festivos e rituais que ocorre na Festa de Maria Joana, tendo como ponto de partida a observação e análise de como é importante a *Mãe Tonha* e sua Entidade a *Preta Velha Maria Joana*, passando a deixar-se visível para as pessoas aprender a lidar com as implicadas no pertencimento religioso.

### 4.0 Metodologia

Quanto à metodologia utilizada na pesquisa, deu-se da seguinte forma: a pesquisa constituiu-se de dois momentos. No primeiro, realizou uma breve revisão histórica dos estudos produzidos acerca da Entidade Pretos Velhos, sobre as religiões

afro-brasileiras, nesse último século. Fizeram-se recortes no sentido de apresentar as diferentes e principais categorias de explicação dessa temática atenta, sobretudo, as partes dedicadas a umbanda e o candomblé, que foi o campo de pesquisa eleito. Também foram realizado encontro de pesquisa de campo no Terreiro Ilê Axé Idan, para nos aproximar dos diálogos e conhecimentos popular adquiridos durante as entrevistas para a construção deste artigo.

Durante a investigação, contamos com a presença dos filhos de Santo da *Mãe Tonha* bastante motivados, muitas vezes durante as entrevistas nós éramos consultados. A condução das pesquisas se deu em Santo Amaro, com a *Mãe Tonha de Oxumaré* e sua entidade a *Preta Velha*, além de passar horas conversando sobre nossa pesquisa e entrando em diálogo totalmente empolgante da pesquisa. Após o registro dos depoimentos, construímos um roteiro para a transição das falas que gerou o diálogo, filmamos a *Preta Velha Maria Joana* cantando, depois filmamos o seu terreiro, deixamos essa filmagem ímpar em mídia de dvd para que possam verificar a legitimidade do nosso trabalho em campo, experimentamos uma indescritível oportunidade de aprendizado sobre a vida e vivenciamos um momento riquíssimo quando filmamos o interior da casa e os respectivos quintais da *Mãe Tonha*.

## 5. Conclusões e Recomendações

Este trabalho demonstrou a importância da Festa da Preta Velha Maria Joana do Ilê Axé Idan de Santo Amaro, levando em consideração a todos os aspectos centrais de pesquisa que foi realizada em seu terreiro, retratando assim uma rica e secular cerimônia, cujo valor, por si só, poderia elevá-la a patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro.

Constatou-se a presença firme da comunidade em geral reconhecendo o trabalho diário de Maria Joana, precedido de anos de trabalho e celebração da sua própria festa.

Esta intervenção coincide com o momento histórico em que o cenário religioso brasileiro vai cedendo espaço para atitudes de intolerância e hostilidade por parte dos grupos majoritários em detrimento dos grupos minoritários de matriz africana.

Tais estudos antropológicos levam a concluir o quão importante é estudar, resgatar, registrar, valorizar e incentivar essas manifestações religiosas que foram trazidas e incorporadas à nossa cultura, além da busca por parte da sociedade brasileira; dando visibilidade às religiões afro-brasileiras. Portanto, esta história ainda se mantém



presente nas memórias e práticas daqueles que ainda a vivem, como é este caso e tantos outros que apesar de tudo têm esperanças e busca forças para a construção de um espaço para estas manifestações religiosas afro-brasileiras.

A investigação contribui, ainda, para a ampliação da *Lei 10.639/2003* que torna obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas de todo o país. Logo, este diálogo quer ser uma importante pesquisa na tarefa educacional porque resgata o conhecimento popular sobre a prática e a importância dessas entidades e seus conhecimentos importantíssimos que advém de povos negros.

### Referências

CHAUÍ, Marilena. **O nascimento da lógica**. Convite à Filosofia. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LIMA, B. **Malungo: decodificação da umbanda**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. GOLDMAN, M. **A possessão e a construção ritual da pessoa no candomblé**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 1984.

SANTOS, E. C. M. (1998). **Preto Velho: as várias faces de um personagem religioso**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

## MORTE, MEDO E VERGONHA NO COTIDIANO DAS MULHERES VIVENDO COM HIV/AIDS

Núbia Cristina Rocha Passos<sup>31</sup>  
Larissa Rolim Borges-Paluch<sup>32</sup>  
Fábia Quele Barbosa de Freitas<sup>33</sup>  
Tatiane Santos Couto de Almeida<sup>34</sup>

### Resumo

Este estudo teve como principal objetivo relatar os sentimentos de morte, medo e vergonha que permeiam o cotidiano das mulheres vivendo com HIV/Aids. Pesquisa de campo, de caráter qualitativo, utilizou como aporte teórico estudo fenomenológico. Realizada entrevista semiestruturada, analisadas pela fenomenologia, o processo de análise das falas foi estabelecido pelas vulnerabilidades. Entrevistadas 26 mulheres vivendo com HIV/Aids. Os depoimentos revelam que nos planos interdependentes das vulnerabilidades todas vivenciam o medo da morte, o medo e a vergonha de ser mulher vivendo com HIV/Aids. Esses sentimentos estigmatizantes podem afastar a PVHA do convívio social, produzindo sofrimento físico e mental. O sofrimento que circunda a condição de ser mulher vivendo com HIV/Aids, sofrimento que em grande parte as próprias pacientes se submetem. Além disso, fica óbvio que as mesmas se consideram culpadas e por isso estão sofrendo. é indispensável o emprego de estratégias para prevenção e enfrentamento da epidemia. Além disso, é necessário atender as demandas das mulheres em suas necessidades físicas, psicológicas e culturais.

**Palavras chave:** Mulheres; Infecções por HIV; Vulnerabilidade.

### Abstrac

this study had as main objective to report the feelings of death, fear and shame that permeate the daily life of women living with HIV / AIDS. Field research, of qualitative character, used as a theoretical contribution phenomenological study. A semistructured interview was carried out, analyzed by phenomenology, and the analysis of the speech was established by the vulnerabilities. Interviewed 26 women living with HIV / AIDS, the testimonies reveal that in the interdependent plans of vulnerabilities all experience the fear of death, fear and the shame of being a woman living with HIV / AIDS. The testimonies reveal that in the interdependent plans of the vulnerabilities all experience

---

<sup>31</sup> Enfermeira. Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional - FAMAM. Docente da Faculdade Ciências Empresariais e Empreendedorismo – Facemp. E-mail: nubiapassos@gmail.com .

<sup>32</sup> Bióloga. Doutora em Ciências Biológicas - UFPR. Docente da Faculdade Maria Milza – FAMAM. E-mail: [larissapaluch@gmail.com](mailto:larissapaluch@gmail.com).

<sup>33</sup> Enfermeira. Mestre em Enfermagem – UEFS. Fiscal do Conselho regional de Enfermagem da Bahia. E-mail: fabiaquele@gmail.com.

<sup>34</sup> Enfermeira. Mestre em Saúde Coletiva – UEFS. Diretora da Atenção Básica da Secretaria de Saúde de Santo Antônio de Jesus-BA. E-mail: enf.tatianecouto@hotmail.com.

the fear of death, the fear and the shame of being a woman living with HIV / Aids. These stigmatizing feelings can alienate PLWHA from social life, producing physical and mental suffering. The suffering that surrounds the condition of being a woman living with HIV / AIDS, suffering that in large part the patients themselves submit. Moreover, it is obvious that they feel guilty and therefore are suffering. it is essential to use strategies to prevent and cope with the epidemic. In addition, it is necessary to meet the demands of women in their physical, psychological and cultural needs.

**Keywords:** Women. HIV Infections. Vulnerability.

## **Introdução**

Os fatores que impulsionaram a epidemia de Human Immunodeficiency Virus/ Acquires Immunodeficiency Syndrome (HIV/Aids) estão intimamente ligados a organização social das estruturas de gênero e sexualidade, cujas hierarquias fazem das mulheres extremamente vulneráveis à infecção pelo HIV, especialmente às de baixa renda (PAIVA; MOTTA, 2006).

Entre os países da América Latina o Brasil é o mais populoso e também o que mais concentra casos de novas infecções por HIV na região, em 2016, havia 830.000 pessoas vivendo com HIV. O país é responsável por 49% das novas infecções, enquanto o México responde por 13% As mulheres jovens continuam a ter um risco inaceitavelmente elevado de infecção pelo HIV, 51% das pessoas vivendo com HIV em todo o mundo são mulheres (UNAIDS, 2017).

Entretanto, para Toledo (2010) a epidemia revela-se como fenômeno democrático, atingindo indiscriminadamente os diferentes segmentos sociais, com graus de instrução variados, de diversas etnias, localizações diversas, diferentes religiões e orientações sexuais. A trajetória da epidemia no Brasil espalhou-se por camadas mais pobres da população, e o número crescente de casos entre as mulheres, determina e reflete diretamente nos impactos sociais.

Bastos (2001) destaca como ponto central da questão da feminização da epidemia de HIV/Aids, as relações de gênero, pois o tratamento desigual dado aos indivíduos dependendo do gênero sexual, apresenta uma dimensão macro e micro social em termos políticos, culturais e socioeconômicos compreendendo a não instituição dos direitos fundamentais, relações desiguais de poder e acesso diferenciado a bens materiais e simbólicos.

Essas diferenças são observadas nas famílias, nas parcerias e na sociedade, organizadas em sistemas de crenças e códigos de valores. Comumente estas



desigualdades geram efeitos sociais que multiplicam os riscos a que estão submetidas às mulheres. Portanto, os papéis de gênero podem intervir nos comportamentos que favorecem o risco de infecção pelo HIV ou a inibição dos meios de prevenção. Evidencia-se que a construção da sexualidade masculina e feminina reflete desigualdades com sérias implicações na vulnerabilidade da mulher à infecção pelo HIV (PARKER, 2001; WEISS, WHELAN, GUPTA, 2000).

Parker e Camargo Jr. (2000) agruparam outros fatores estruturais e categorias distintas, porém, interconectadas que são facilitadores da disseminação do HIV/Aids como o (sub)desenvolvimento econômico e pobreza; mobilidade, incluindo-se migração e trabalho sazonal e desigualdade de gênero.

Analizando o perfil epidemiológico e o conceito de vulnerabilidade feminina ao HIV/Aids sob a ótica das relações de gênero, verifica-se a naturalização do feminino, retornando a suas origens, ou seja, o contexto histórico de sua construção social e os inúmeros riscos em que as mulheres estão submetidas. Ayres, Junior e Calazans (1997) definem vulnerabilidade à infecção com diferentes graus e naturezas de suscetibilidade dos indivíduos e das coletividades, sendo utilizados indicadores para os aspectos sociais, contextuais, adoecimento ou morte pelo HIV.

Desta maneira, todos os indivíduos são vulneráveis em maior ou menor grau, dependendo dos aspectos cognitivos e comportamentais, que analisam a relação coletiva e individual com o problema e com os recursos utilizados para seu enfrentamento.

O conceito de vulnerabilidade estabelece relações entre o adoecimento individual e o contexto social, ampliando a atuação do trabalho de prevenção e promoção da saúde. Além disso, a transmissão de informações e modelos visando à modificação dos comportamentos de risco passa a estimular uma resposta social capaz de transformar os aspectos culturais, morais, políticos e econômicos, sendo estes a base dos comportamentos de risco (PAIVA et al., 2002).

Analizando a vulnerabilidade da população estudada, o número de mulheres contaminadas em relação marital estável, reforça a necessidade de reflexão quanto à auto percepção sobre a vulnerabilidade ao HIV. Pois o fato do conhecimento do risco nem sempre determina uma mudança de comportamento, além disso, havendo dependência econômica de uma das partes, o poder de negociação das práticas sexuais na relação com os parceiros é enfraquecido (LISBOA, 2003).

No contexto da feminização, a disseminação do HIV entre mulheres é considerada um problema relevante desde o seu surgimento, sendo vista como uma

“tripla ameaça”. A primeira é contaminação em si; a segunda é a possibilidade de transmissão do HIV para seus filhos, e a terceira, é que as mesmas, estando ou não infectadas, cuidam de familiares e amigos doentes (DOSSIÊ PANOS, 1993).

Por esta razão, Neves (2003) salienta que o impacto da infecção pelo HIV/Aids no sexo feminino transcende a mulher individualmente, e se estende a toda a família, tendo em vista o papel de organização na vida doméstica que a mulher exerce.

Neste contexto, esta pesquisa teve como principal objetivo relatar os sentimentos de morte, medo e vergonha que permeiam o cotidiano das mulheres vivendo com HIV/Aids. Assim, justifica-se em função da sua relevância social, pois, é necessário analisar este grupo para além do biológico, revelando como ocorre a epidemia no contexto social e das relações de poder entre os gêneros e pela escassez de estudos sobre esse tema na região.

### **Feminização da epidemia**

O início da feminização da epidemia deve ser lembrando, resgatando a década de 1980 onde ocorreu uma focalização em grupos de risco para HIV/Aids. A estes grupos pertenciam os homossexuais, usuários de drogas e, posteriormente, profissionais do sexo, e nesta época as campanhas eram direcionadas a estes grupos de indivíduos (GILMAN, 1995). Desta maneira, as mulheres não se enquadravam no perfil de grupo de risco, causando a falsa ilusão de que a epidemia não atingiria as pessoas com o comportamento dito sem risco.

Entretanto, a epidemia do HIV/Aids atingia mulheres desde o início, porém na década de 1990 começou a ocorrer um aumento em mulheres com parceiros fixos e únicos. Diante deste dilema, e sob pressão dos movimentos feministas, surge a proposta de enfrentamento desta doença que passa a ser reconhecida como uma epidemia onde não se evidenciava mais os grupos de risco e sim os comportamentos e as vulnerabilidades dos grupos. No entanto apenas na segunda metade da década de 1990 foram lançadas as primeiras campanhas dirigidas às mulheres, incentivando o uso de preservativos com seus parceiros, porém, as políticas específicas para o enfrentamento da feminização com o enfoque de gênero foram elaboradas apenas em meados dos anos 2000 (SILVA, 2013).

Almeida (2010) cita que quando se trata da mulher frente à epidemia do HIV/Aids é necessário evidência, pois o aumento da infecção entre as mulheres tem



ocasionado mudanças significativas no perfil epidemiológico da doença, como consequência desta mudança observa-se um aumento de recém-nascidos e crianças infectadas em decorrência da transmissão vertical.

Quanto à desigualdade de gênero, a discriminação e a violência, é sabido que por décadas as mulheres e meninas vivem em situação de vulnerabilidade o que as coloca em situações de maior risco de infecção por HIV, prejudicaram seu acesso aos serviços de saúde, medo da violência favorece a dificuldade da negociação da prática do sexo seguro, ao acesso a testagem para conhecimento do status sorológico, tratamento para o HIV, além de intervenções e serviços de saúde sexual e reprodutiva (UNAIDS, 2017).

O Brasil, e outros países, estão constatam a fragilidade feminina à infecção pelo HIV, levando ao surgimento de questões complexas, como o desconforto institucional e social quanto ao enfrentamento de problemas que envolvem a abordagem da interação em relacionamentos afetivos, dificultando um enfoque abrangente da questão. Esse descompasso contribui para a sedimentação do estado de vulnerabilidade permanente entre as mulheres e para a dificuldade de compreensão no contexto de vulnerabilidade em que está inserida (GUILHEM, 2005).

Quando envolvemos a epidemia na dimensão do gênero feminino, a vulnerabilidade pode ser definida como a condição daquela que está à margem do processo social, em posição oposta à que possibilita alcançar o poder para discernir e agir, nas dimensões individual e coletiva (GUILHEM; AZEVEDO, 2008).

Dimensionar o problema na perspectiva do gênero é mais pertinente, pois, o sexo é atribuído ao fator biológico, enquanto gênero é uma construção histórico-social. Porém, a construção social do que é ser homem e mulher iniciou a partir da diferença biológica. A noção acerca de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do masculino e do feminino, sendo essas construídas a partir de inúmeros fatores. Um dos principais fatores é a educação, onde separa os meninos e meninas em mundos distintos, sendo que o masculino se sobressai ao feminino, os transformando em sujeitos dominadores ou machos (LOURO, 2004).

A mesma autora descreve que, o aprendizado de papéis é conhecido socialmente como o que é considerado adequado para o homem ou a mulher, que seria percebido nas diferentes formas de masculinidade e de feminilidade e entre as 'complexas redes de poder' que constituem hierarquias entre os gêneros. Assim, o conceito de gênero não pode ser resumido aos papéis que são socialmente atribuídos a mulheres e homens, mais a identidade individual de cada indivíduo.



Socialmente a cultura sexual norteia os comportamentos de homens e mulheres, configurando outro aspecto da vulnerabilidade social, pois, os comportamentos são desempenhados baseados nas questões do gênero mais forte, onde o homem, pelo machismo, e a mulher, pela submissão, no contexto das relações sexuais não conseguem negociar o uso do preservativo o que reforça a vulnerabilidade social na perspectiva do gênero (PAIVA et al., 1998).

Para além do gênero, a vulnerabilidade social sofre influência de outros planos, pois, atrelado ao HIV/Aids são suscitadas as questões quanto ao impacto socioeconômico ocasionado pela infecção e as construções sócias que envolvem o portador. Nesse contexto, a situação socioeconômica, as relações de gênero e geracionais, os valores culturais, e outros que possibilitem o acesso do indivíduo às condições capazes de reduzir sua vulnerabilidade são extremamente importantes (SANCHES, 1999).

É perceptível o alto grau de vulnerabilidade da mulher frente ao HIV/Aids, este padrão é característico da contaminação em todo o mundo e a discussão no campo das relações de gênero torna crucial para a compreensão de como o número de mulheres vem aumentando mudando a face desta epidemia (ALMEIDA, 2010). Para além das questões das relações sociais, as relações de poder emergem no contexto da vulnerabilidade feminina como forte desencadeador da epidemia entre as mulheres e assim deixa transparente como vem acontecendo as relações de poder quando se envolve sexo e dominação.

Rodrigues et al. (2012), citam que a feminização da epidemia trouxe o debate sobre gênero, poder, sexualidade e a vulnerabilidade das mulheres casadas ou em união estável. Pois a confiança na fidelidade do parceiro, associada ao mito do romantismo e a dificuldade em negociar o uso do preservativo, colocam as mulheres em situação desfavorável, pois o uso da proteção nas relações sexuais depende da aceitação do companheiro.

As vulnerabilidades devem ser analisadas levando-se em consideração as dimensões relativas ao indivíduo e o local social por ele ocupado. Ao se abordar a vulnerabilidade com a análise programática e a social, permitiremos a integralização da situação de saúde e das diferentes possibilidades de intervenção, sempre contemplando a participação dos indivíduos.

Para além das questões das relações sociais, as relações de poder emergem no contexto da vulnerabilidade feminina como forte desencadeador da progressão da

epidemia entre as mulheres e assim deixa transparente como vem acontecendo as relações de poder quando se envolve sexo e dominação.

### **Percurso metodológico**

O caminho para esta investigação revelou a necessidade da realização de pesquisa de campo, no qual foram apreciados aspectos de caráter qualitativo, com a utilização da Fenomenologia como aporte teórico.

Utilizou-se o estudo fenomenológico para compreender o universo da população investigada, entendendo os problemas práticos na perspectiva daqueles que são estudados. De acordo com Merleau-Ponty (2002), a fenomenologia é o estudo da essência, da percepção ou da consciência, onde se aplica o questionamento de “como é ser uma...”, buscando captar a essência da experiência do mundo vivenciado.

O desenvolvimento do estudo obedeceu aos aspectos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos estabelecidos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o sigilo e anonimato dos indivíduos envolvidos na pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretária de Saúde do Estado da Bahia (CEP-SESAB), sob o parecer 630.243 com data da relatoria 29/04/2014.

Perfilhando que a área de estudo se processa dentro de um espaço, assim, o local da investigação foi o Centro de Testagem e Aconselhamento e Serviço de Atendimento Especializado Viva Vida situado no município de Santo Antônio de Jesus – BA. Este município localiza-se na região do Recôncavo Sul, situado às margens da BR 101, a sede do município fica a uma distância de 187 km da Capital do Estado da Bahia.

O processo de aplicação e execução das entrevistas ocorreu no período de 05 de maio a 30 de julho de 2014, e realizadas quando as pacientes compareceram à unidade para atendimento. Neste momento as mulheres foram abordadas, sendo que a realização das entrevistas ocorreu no serviço visando tornar o ambiente neutro, para que as mesmas pudessem se expressar sem a interferência de familiares. Utilizando como questão chave na tentativa de investigar o fenômeno do fato a seguinte pergunta: o que HIV/Aids representa em sua vida?

Por meio de entrevista semiestruturada foi seguindo o roteiro, sendo estas gravadas para posterior transcrição e a identificação das mesma procedeu pela ordem das entrevistas (E1, E2, E3...). A saturação nas falas foi utilizada como critério para



definição do universo amostral das entrevistas, ou seja, o que determinou o número foi quando, após as informações coletadas dada novas entrevistas as falas passaram a apresentar repetições em seu conteúdo (TURATO, 2003).

Participaram das entrevistas 26 mulheres, os critérios de inclusão desta etapa foram: soropositividade a infecção pelo HIV/Aids, idade superior a 18 anos e aceitar participar do estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os critérios de exclusão foram: pacientes que não estavam no serviço no período da pesquisa, que eram acompanhados pelo serviço por outros tipos de DST, que não aceitaram assinar o TCLE e menores de 18 anos.

O processo de análise das falas das entrevistadas foi estabelecido pelas vulnerabilidades, no contexto da vulnerabilidade social surgiram as temáticas: morte, medo e vergonha, tendo em vista que as respostas fornecidas para pesquisa foram as mais variadas, e que para serem bem analisadas tornou-se necessário organizá-las em grupos que possuíam caracteres em comum.

Após a síntese das unidades de significado extraídos das entrevistas, foi realizada a ordenação dos depoimentos, interpretados e categorizados por convergência entre conteúdos semelhantes. Após compressão fenomenológica das entrevistas, selecionaram-se as unidades que se constitui do seguimento das descrições das falas.

### **Conhecendo as participantes do estudo**

As mulheres entrevistadas que vivem com HIV/Aids, apresentaram idade que variaram entre 18 e 60 anos, sendo que 15 estavam na faixa etária de 18 a 34 anos, nove entre 35 a 49 anos e duas entre 50 a 60 anos ou mais. Observa-se o perfil de adultas jovens nas entrevistadas, o que chama a atenção é o fato que a infecção pode ocasionar morbimortalidade na fase reprodutiva, assim como a possibilidade de transmissão vertical, pois, estão na fase reprodutiva (SANTOS, 2014).

Quanto a estado civil, 12 se declararam casadas, sete se declararam solteiras, quatro viúvas, uma divorciada e uma em união estável. Este perfil representa o que é observado na mudança do perfil da epidemia, o de mulheres em união estável, grande parte dessa infecção se dá pela dificuldade da mulher em negociar o uso do preservativo e ou por acharem que o estado marital as tornam imunes a doenças (OLTRAMARI, 2006).

Outra característica importante é a raça, onde se declararam preta 13, parda 10 e



branca três. No processo saúde-doença o reconhecimento da raça é importante, pois reconhecidamente a discriminação, o racismo e as desigualdades sociais afetam diretamente a qualidade de vida dos afrodescendentes (BATISTA, 2004).

É necessário reconhecer, diante do panorama da contaminação no Recôncavo da Bahia, que a vulnerabilidade das mulheres negras se torna mais evidente quando fatores como escolaridade, pobreza, habitação e percepções individuais e coletivas convergem para facilitar e favorecer o risco das mulheres negras a infecção pelo HIV (ALBUQUERQUE; MOÇO; BATISTA, 2010).

É possível perceber que, no contexto da feminização, pauperização e o enegrecimento da epidemia, torna evidente que a mulher negra, apresenta maior vulnerabilidade, associado à raça, ao menor grau de escolaridade, renda mensal, condições de moradia e como consequência destas características exposição aos agravos de saúde, fatores esses que dificultam o exercício de cidadania e seu empoderamento.

A escolaridade é um dos indicadores mais importante para determinar o nível de saúde de uma população, entre as entrevistadas 11 tinham fundamental completo, oito ensino médio completo, três analfabetas, duas fundamental incompleto, uma superior incompleto e uma superior completo. A baixa escolaridade implica na privação de acesso a informações sendo este indicador particularmente relevante, pois a adoção de atitudes de prevenção a respeito do HIV/Aids dependem do acesso a informação (FONSECA et al., 2000).

A escolaridade é considerada um dos fatores importantes para o aumento do HIV em mulheres. Este fato ocorre pelo desconhecimento sobre o vírus e as formas de contaminação o que favorece a contaminação e disseminação do HIV/Aids (RIBEIRO; ANDRADE; BRAGA, 2012).

Para os portadores de HIV/Aids a religião torna-se um alicerce para o enfrentamento da condição, fato observado nas entrevistadas onde, 17 se declararam da religião católica, sete evangélica, uma candomblé e uma sem religião. A religião revela-se como uma alternativa de enfrentamento da doença, pois favorece ao suporte emocional, causando alívio para o sofrimento e angústia (TEIXEIRA, 2009).

Relacionado à ocupação, oito se declararam dona de casa, cinco lavradora, quatro aposentadas, duas vendedoras, duas desempregadas, uma marisqueira, uma doméstica, uma cabelereira, uma camareira e uma estudante. Atrelada a escolaridade às questões de gênero também favorece a exclusão da mulher no mercado de trabalho, fato que pode coloca-las em serviços informais com renda reduzida (PAIVA et al., 2002).

Associada a soropositividade, as condições sociais são essenciais para a qualidade de vida das pessoas. Assim as que vivem em situação de pobreza se expõem a maiores riscos de saúde, não somente ao HIV, mas a outras doenças onde a expansão esteja relacionada com fatores socioeconômicos (HOLMQVIST, 2009).

Quanto a prática sexual as 26 são heterossexuais, e quanto ao tipo de exposição as 26 se contaminaram por via sexual. Reforçando o perfil de aumento da epidemia em heterossexuais por via sexual, a dificuldade na negociação do uso do preservativo é determinante para este aumento, pois, em grande parte o uso é sempre decidido pelo homem, o que faz revelar a assimetria nas relações de gênero (MADUREIRA; TRENTINI, 2008).

O tempo de descoberta da soropositividade revela o perfil de saúde do pacientes, pois, quanto mais cedo diagnosticado do HIV mais chances de início da Terapia Antirretroviral (TARV) em tempo oportuno evitando as infecções oportunistas. Das entrevistadas 12 descobriram a infecção há cerca de um ano, quatro há quatro anos, três há três anos, duas há dois anos, duas há seis anos, uma há cinco anos, uma há oito anos e uma há dez anos. Quanto a status imunológico, 18 com Aids e oito com HIV. Acredita-se que a sobrevida média das pessoas vivendo com HIV/Aids (PVHA) tenha aumentado por causa do desenvolvimento de novas abordagens terapêuticas e profiláticas e de melhor conhecimento sobre a doença em geral (BRASIL, 2007).

Diante da epidemia do HIV/Aids, foi significativamente necessário investigar aspectos que revelavam a morte, o medo e a vergonha, pois estão diretamente relacionados a vulnerabilidade feminina nas diversas formas. Nesse sentido, à vulnerabilidade feminina são apresentados de maneira a compreender o HIV/Aids diante do olhar fenomenológico com diversos contornos, no contexto da regionalidade do Recôncavo da Bahia.

### **Revelando a morte, o medo e a vergonha**

Observa-se que, no contexto do HIV/Aids, o diagnóstico positivo é algo que envolve questões muito além do corpo físico, mais também do comportamental. Pois com a revelação do diagnóstico são questionados comportamentos íntimos que envolvem sexualidade e fidelidade do casal. O medo está para o relacionamento como para a revelação do diagnóstico. Os aspectos que envolvem a revelação do diagnóstico perpassam o indivíduo e envolvem o familiar.



Embora as pessoas vivendo com vírus HIV sejam reconhecidos como pacientes que possuem uma doença crônica o fato de estarem lidando com uma doença, até o momento incurável, na descoberta do diagnóstico surge a percepção e o sentimento de morte eminente, isso não só dos pacientes, mais dos familiares e por vezes dos profissionais da saúde (VIERO; VALLANDRO, 2006).

Os mesmos autores descrevem que a condição de soropositivo, ocasiona um estado de incerteza, pois, o futuro para esses se torna duvidoso. No contexto feminino, por não estar preparada para o diagnóstico positivo, a revelação do mesmo se instala de maneira abrupta, não permitindo uma adaptação gradativa ao fato. Na condição de PVHA, o fato de seu estágio imunológico estar depreciado pode afastá-la do convívio familiar, social, do trabalho, tornando este fato ainda mais assustador.

A possibilidade de morte iminente, e por ser o HIV uma doença incurável, conhecer a sua condição sorologia causa uma série de sentimentos e emoções, entre esses a incerteza, a dor e o desespero. Essas emoções, embora possam indicar uma dificuldade de encontrar um sentido para a vida, serve, muitas vezes, para o desenvolvimento da resiliência, qual remete a necessidade de sobrevivência mesmo como às incertezas (SOLOMON, 2003).

As emoções humanas não podem ser mensuradas diretamente, elas surgem de maneira súbita, podendo ocasionar a sensação de perda de controle, no universo do HIV/Aids. Em se tratando de mulheres, essa perda de controle perpassa o individual, envolve os familiares, em grande parte os que necessitam direta ou indiretamente da paciente.

Neste contexto nos depoimentos sobre o medo da morte são descritos como:

Meu mundo acabou [...] queria matar meu esposo, mandei ele ir embora. Nem gosto de ouvir a palavra HIV, penso que vou morrer, porque não tem cura. Tenho medo de morrer, quero viver, mais é muito difícil. Não quero que ninguém fique sabendo, mais muita gente sabe (E01).

No começo destruí minha vida, [...] foi o pior dia da minha vida, a primeira coisa que pensei foi que ia morrer, eu entendi como uma morte. Quando eu saio gostaria de colocar uma cortina, ficar invisível, tenho medo que as pessoas saibam, não quero ter meu filho na minha cidade, aí se for, todo mundo vai saber (E02).

Tenho medo de morrer e de alguém descobrir que meu filho tem e ter discriminação com ele, esse é meu medo todo, o preconceito em relação ao meu filho (E04).

Medo de morrer é o que mais tenho medo de deixar meus filhos sozinhos, medo de ficar em cima de uma cama, de todo mundo me ver como aidética



parece que tenho na testa essa doença (E10).

Sinto um medo e tristeza de morrer e deixar meus filhos minha mãe, minha mãe é doente tem chagas, meu filho tem problema no cérebro é muito nervoso, eu não sei o que seria deles sem mim (E20).

Quando penso na palavra HIV lembro, vou morrer, porque sinto que onde eu moro já vi gente morrer, quando vejo um doente, qualquer coisa eu já penso, vou morrer (E23).

Eu sinto muito tristeza, sem forças, abatida, tenho medo todos os dias da minha vida, não sei o que pensar, não esqueço um momento. Às vezes penso que se a morte me levar [...] não quero nem pensar, só tristeza (E26).

Esses fragmentos dos depoimentos retratam a angústia das pacientes quanto ao diagnóstico e que o medo da morte é o sentimento que permanece no imaginário e o HIV, por se tratar de uma doença sem cura, possui essa realidade de maneira presente e concreta. Mesmo com o avanço na TARV e no acompanhamento das PVHA, o processo de morte e morrer ainda representam uma fragilidade e incerteza para os soropositivos. As atitudes e reações emocionais provocadas pela aproximação da morte são reações humanas que não dependem de um aprendizado apenas cultural, mais também situacional. Os estágios frente à morte que os pacientes podem vivenciar são: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação (SILVA, 2013)

Diante do quadro de representação da soropositividade é evidente o dano que dessa situação emerge, seja de natureza moral ou material. A incerteza sobre o futuro, o risco de adoecimento, abandono, segregação e morte prematura, pode levar a segregação e isolamento social relacional, a condição de negação e o silêncio de maneira involuntária (BUCHER, 2001).

Neste contexto os sentimentos que emergem do convívio social como o medo do julgamento, do abandono, de revelação de sua identidade social, a impotência, a culpa pelo adoecimento, a fuga, a omissão, a clandestinidade, a exclusão e o suicídio, reforça os hábitos e as expectativas e que estão fortemente entrelaçados a uma sociedade preconceituosa (ALMEIDA; LABRONICI, 2007).

Observa-se que o adoecer estar associado à morte, a discriminação, as perdas e as limitações. Os sentimentos que predominam são o de culpa pela contaminação, da vergonha de ser soropositivo e de castigo, pois, acreditam que a contaminação advém de um comportamento social inadequado. Reforçando o dito, existe uma carga emocional atrelada ao sentimento de vergonha por ser soropositivo. Nos fragmentos das falas abaixo o sentimento de vergonha é revelando, e alguns revelaram sentimentos de

tristeza e sofrimento:

Na minha cidade a Secretaria de Saúde não sabe, ninguém sabe, ninguém precisa saber [...] não falo para ninguém, tenho vergonha e também não tem necessidade de ninguém saber (E 02).

A Secretaria de Saúde do Município sabe que eu tenho o vírus, não ligo pra minha cidade, fazer o quê né? Até minha mãe não quer que eu vá à casa dela e não é todo mundo que vai na minha casa, eles tem vergonha e medo de que as pessoas achem que eles tem a doença (E05).

O HIV representa tanta coisa na minha vida, tipo assim, é algo que exclui a gente da sociedade, deixa a gente com medo e vergonha, mesmo que a pessoa não exclua a gente (E06).

Ser portadora de HIV é um peso enorme, não sei nem o que falar, é triste. A Secretaria de Saúde do Município sabe do meu diagnóstico, me sinto com medo e vergonha que as pessoas da cidade fiquem sabendo (E07).

Eu sinto vergonha, tristeza de ter a doença, às vezes as pessoas me perguntam se tenho HIV eu fico quieta com medo de falar. Sei lá, é triste, muito (E 24).

Sinto grande vergonha, mais pelo preconceito. (E26)

Nas falas acima fica evidente que o universo da revelação do diagnóstico gera na paciente o medo e a vergonha, isso pode levar os familiares e as pacientes ao silêncio e a manterem a doença em segredo. Além disso, observa-se que nas convenções sociais todos podem dizer que possuem problema de saúde, porém revelar que tem Aids é algo inaceitável. Tal fato foi vivenciado pelos pacientes contaminados no início da epidemia, sendo estes apontados como promíscuos e por conta disso contraíram o vírus. Porém, apesar das mudanças nas formas de definição dos grupos, hoje ditos vulneráveis, ainda associa-se a condição de soropositividade às pessoas que praticam sexo promíscuo, algo inaceitável pela sociedade.

Na condição de ser inadmissível para a sociedade, o pensamento quanto ao portador de HIV/Aids surge com enfoque de grupo de risco, pois, sofre influência direta de campanhas educativas que enfatizam as práticas e comportamentos sexuais à susceptibilidade ao HIV. O enfoque dessas campanhas compromete e consequentemente faz com que as pessoas, de forma geral, se definam como isentas da possibilidade de adquirir a doença, dificultando a adoção de medidas de prevenção, pois acham que não fazem parte dos grupos que apresentem risco com as práticas sexuais (RODRIGUES et al., 2012).

Considerando que o HIV/Aids geram sentimentos negativos, entre eles a tristeza e sofrimento, as pessoas que convivem com a doença são as primeiras a impor restrições, como o isolamento social. Associado a isso, existe o estigma construído



sobre as pessoas infectadas ou doentes, ocasionado a exclusão social (MARQUES; TYRREL; OLIVEIRA, 2009). Nesse ostracismo fica evidente que a imagem do portador do vírus está associada ao processo degenerativo do corpo, despertando sentimentos de pena e estigmas.

Em se tratando das convenções e relações sociais, quando ocorre a revelação do diagnóstico, a sociedade assume uma postura defensiva, todos fazem inconscientemente um pacto de silêncio. Esse fato não beneficia a família ou o portador de HIV/Aids, pois, mesmo que todos saibam da sua condição sorológica, ninguém menciona ou manifesta posições o fato (MATTOS; MENDONÇA, 2006). Tal comportamento, de reconhecer a infecção como doença de outro, causa a falsa ilusão de não fazer parte dos grupos que necessitam da precaução com doença, como a prática de sexo seguro.

O sofrimento que circunda a condição de ser mulher vivendo com HIV/Aids, sofrimento que em grande parte as próprias pacientes se submetem. Além disso, fica óbvio que as mesmas se consideram culpadas e por isso estão sofrendo. Associado a esse fato, observa-se ainda os efeitos do preconceito e da discriminação no contexto familiar, ademais o meio social reforça tal fato. Esse preconceito existe e é perpetuado socialmente, apesar das formas específicas de transmissão do vírus serem bastante difundidas nos meios de comunicação e nos serviços de saúde (PADOIN, 2009).

Considerando o estigma, Ayres et al. (2006) descrevem que pode ser dividido em duas categorias: o sentido e o sofrido. Estigma sentido é gerado pelo próprio paciente e ocasiona depreciação e/ou exclusão, originando sentimentos nocivos de vergonha, medo, ansiedade e depressão. O estigma sofrido são ações sociais, como atitudes ou omissões, que geram danos ou limitam benefícios às pessoas estigmatizadas.

Os mesmos autores reforçam que as duas formas produzem sofrimento físico e mental, além de trazer limitações sociais importantes. Ambos causam impacto na vida das PVHA, interferindo de maneira contundente o modo de organizar seu cotidiano, as possibilidades de organização social saudável e a qualidade de vida.

Realizando uma retrospectiva da epidemia do HIV/Aids observa-se que esta sempre esteve acompanhada de discriminação e preconceito, primeiro por ser uma doença associada ao homossexualismo e a promiscuidade. Atualmente, mesmo com a mudança do perfil das PVHA, o preconceito, o estigma e a discriminação permanecem, essas situações fazem com que as pacientes sintam sentimentos e angustias como o medo, a vergonha, a ansiedade e a depressão (AYRES et al., 2004).



É necessário empoderar essas mulheres visando diminuir os sentimentos da morte eminente, medo e vergonha. Faz-se necessário ainda trabalhar com os familiares para sanar os estereótipos e distanciamento dos mesmos, pois, em muitos casos, a discriminação e o preconceito estão fortemente presentes no núcleo familiar.

### **Considerações**

A trajetória da epidemia da HIV/Aids comprova claramente a vulnerabilidade da mulher, que, apesar de todas as conquistas femininas dos últimos séculos, ainda continuam em relações assimétricas de gênero nas questões conjugais, sexuais e sociais.

Não se pode negar que, a questão biológica se configura como um facilitador para a vulnerabilidade individual, porém este não é decisivo, sendo as assimetrias de poder, na ordem de gênero, é que se configuram como fator determinante para a contaminação.

Evidencia-se que os planos da vulnerabilidade deste grupo são interdependentes, assim, fica claro que o grau de vulnerabilidade individual dessas mulheres é alto e que as relações de gênero têm uma decisiva influência nessa realidade.

A descoberta da positividade gera conflitos, angustias e o constante medo da morte, o medo de ser reconhecida e sofrer discriminação e a vergonha por ser mulher vivendo com HIV/Aids. Esses sentimentos estigmatizantes podem afastar a PVHA do convívio social, produzindo sofrimento físico e mental. O sofrimento que circunda a condição de ser mulher vivendo com HIV/Aids, sofrimento que em grande parte as próprias pacientes se submetem. Além disso, fica óbvio que as mesmas se consideram culpadas e por isso estão sofrendo.

É de extrema importância que as intervenções para este grupo sejam feitas considerando não apenas o conhecimento sobre a infecção, mais, as questões de gênero, os valores morais e a auto percepção de risco. Diante do exposto é indispensável o emprego de estratégias para prevenção e enfrentamento da epidemia. Além disso, é necessário atender as demandas das mulheres em suas necessidades físicas, psicológicas e culturais.

### **Referências**

ALBUQUERQUE, V. S.; MOÇO, E. T. M.; BATISTA, C. S. Mulheres Negras e HIV: determinantes de vulnerabilidade na região serrana do estado do Rio de Janeiro. **Saúde e**

**Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 63-74, 2010.

ALMEIDA, L.C.G. de. **O Que vem depois? Preciso falar disso com alguém!/Aids e violência interpessoal na vivência de mulheres soropositivas**. Salvador, 2010. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva na Área de Ciências Sociais) – Instituto de Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia.

ALMEIDA, M.R.C.B.; LABRONICI, L.M. A trajetória silenciosa de pessoas portadoras do HIV contada pela história oral. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, Jan./Mar. 2007.

ALMEIDA, M.R.C.B.; LABRONICI, L.M. A trajetória silenciosa de pessoas portadoras do HIV contada pela história oral. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, Jan./Mar. 2007.

AYRES, J. R. C. M.; JÚNIOR, I. F.; CALAZANS, G. J.. Saúde Reprodutiva em Tempos de AIDS (II Seminário). **AIDS, vulnerabilidade e prevenção**. Rio de Janeiro: ABIA, 1997. p. 32, 34. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080..](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080..) Acesso em: 29 de out. de 2017.

AYRES, J. R. C. M.; et al.. **Adolescentes e Jovens vivendo com HIV\Aids: Cuidado e Promoção da Saúde no Cotidiano da Equipe Multiprofissional**. Manual de Recomendações. 1ª ed. São Paulo: ECI; 2004. 35 p..

AYRES, J. R. C. M.; et al.. **Caminhos da integralidade: levantamento e análise de tecnologias de cuidado integral à saúde em serviços de atenção primária em região metropolitana**. São Paulo, 2006. 28 p.

BASTOS, F. I.. **A feminização da AIDS no Brasil: determinantes estruturais e alternativas de enfrentamento**. C. ABIA: Saúde Sexual e Reprodutiva, Rio de Janeiro, nº 03, 2001.

BATISTA, L. E.. Mortalidade adulta no estado de São Paulo. In: **Primeiro Seminário de Saúde da População Negra**, 2004. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/doc/livro%20edu/117-128LuisEduardo.pdf>. Acesso em 16 de mai. de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Plano integrado de enfrentamento da feminização da epidemia de aids e outras DST**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.aids.gov.br>. Acesso em 14 Nov. 2017.

BUCHER, J.S.N.F. A Aids na encruzilhada das subjetividades: reflexões em torno de uma pesquisa. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 138-149, set. 2001.

DOSSIÊ PANOS. **Tripla ameaça: aids em mulheres**. O'LEARY, S.; CHENEY, B. (orgs). Trad. Ana Dourado. Rio de Janeiro: Abia; Recife: SOS Corpo, 1993.

FONSECA, M. G.; et al.. AIDS e grau de escolaridade no Brasil: evolução temporal de 1986 a 1996. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16 (Sup.1), :77-87, 2000.

GILMAN S.L. **Picturing health and illness: images of identity and difference**. London: The Johns Hopkins University; 1995.

GUILHEM, D.. **Escravas do risco: bioética, mulheres e aids**. Brasília: Editora UnB/Finatec; 2005.

GUILHEM, D.; AZEVEDO, A. M. F.. Bioética e gênero: moralidades e vulnerabilidade feminina no contexto da Aids. **Revista Bioética** 2008 16 (2): 229 – 40.

HOLMQVIST, G.. **HIV e Desigualdade de Rendimentos: Se Há uma Ligação, o que é que nos Diz?** International policy. Centre for inclusive growth. 2009. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org/pub/port/IPCOnePager83.pdf>. Acesso em: 18 Nov. 2017.

LISBOA, M. E. S.. Vulnerabilidade da mulher frente as DST/HIV/AIDS. 2003. In: **CONGRESSO VIRTUAL HIV/AIDS**, 4. Disponível em: <http://www.aidscongress.net/pdf/281.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LOURO, G.L... **Gênero, sexualidade e educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MADUREIRA, V.S.F.; TRENTINI, M.. Relações de poder na vida conjugal e prevenção da AIDS. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 61, n. 5, Oct. 2008.

MARQUES, S. C.; TYRRELL, M.A.R.; OLIVEIRA, D.C. de.. Imagens e significados da Aids entre usuárias dos serviços da rede básica de saúde do município do Rio de Janeiro. **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 11, núm. 3, pp. 97-113, 2009.

MATTOS, J.de M.; MENDONÇA, M.H.L. C. A revelação do diagnóstico de HIV/AIDS à criança e ao adolescente. In: PAULA, C. C.; PADOIN, S. M. M.; SCHAURICH, D.; FONTOURA, V. A.(Org). **Experiências interdisciplinares em AIDS: interfaces de uma epidemia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006, p.187-204.

MERLAU-PONTY, M. **Phenomenology of perception**. London, UK: Routledge, 2002.

NEVES, F.R.A.L.. **O aconselhamento para realização da sorologia anti-HIV em gestantes: factibilidades e utopias** (Dissertação de mestrado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Departamento de Enfermagem Geral e Especializada, Ribeirão Preto. p. 149. 2003.



OLTRAMARI, L.C.; OTTO, L.S.. Conjugalidade e AIDS: um estudo sobre infecção entre casais. **Psicol Soc.** 2006;18(3):55-61.

PADOIN, S. M. M.. **Crianças que tem HIV/AIDS e seus familiares e/ou cuidadores:** experiência de acompanhamento multiprofissional. Saúde (Santa Maria), v. 35,n.2, p. 4-9, 2009.

PAIVA, V. et al. A vulnerabilidade das mulheres ao HIV e maior por causa dos condicionantes de gênero? **Cuadernos Mujer Salud**, Santiago/Chile, v.3, p.34-38, 1998.

PAIVA, V.; et al.. Sexualidade de mulheres vivendo com HIV/AIDS em São Paulo. **Cad. Saúde Pública.** 2002, 18(6):1609-20.

PAIVA, E.P.; MOTTA, M.C.S. A prevenção do HIV / AIDS segundo o olhar das mulheres: o caso do Grupo de Direitos Reprodutivos em Juiz de Fora- MG . **Esc Anna Nery Rev Enferm.** 2006; 10(2): 328-29

PARKER, R.; CAMARGO JR., K. R.. Pobreza e HIV/AIDS: aspectos antropológicos e sociológicos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 16(Sup. 1): 89-102, 2000.

RIBEIRO, A. I. M.; ANDRADE, J. ; BRAGA, K. D. S. As consequências da ausência do Grau de Escolarização nas Soropositivas no município de Presidente Prudente- SP. In: **Congresso Internacional de Educação Pesquisa e Gestão**, 4., 2012, Ponta Grossa\_ PR. Anais. Ponta Grossa\_ PR. 2012.

RODRIGUES, L. S. A.; et al.. Vulnerabilidade de mulheres em união heterossexual estável à infecção pelo HIV/AIDS: estudo de representações sociais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 349-355, abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342012000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 dez. 2017.

SANCHES, K. R. B.. **A AIDS e as mulheres jovens:** uma questão de vulnerabilidade. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro. 143p. 1999.

SANTOS, A. N.. **Representações sociais de mulheres que vivem com o HIV/aids sobre aids, HIV e cuidado de enfermagem.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Enfermagem, 247 p. 2014.

SILVA, S. É. D. da.. O Processo Morte/Morrer de Pacientes Fora de Possibilidades Atuais de Cura: Uma Revisão Integrativa. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde** Vol.04, Nº. 02, Ano 2013 p.439-53.

SOLOMON, R.. **Espiritualidade para Céticos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TEIXEIRA, M. A.. **Soropositividade de mulheres para os vírus HIV e HTLV: significados do contágio do leite materno.** Salvador. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, 2009.

TOLEDO, L.S.G.; et al.. Características e tendências da AIDS entre idosos no Estado do Espírito Santo. **Revista da Sociedade Brasileira de medicina Tropical.** 2010; 43: 264-7

TURATO, E.R.. **Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2003.

UNAIDS. **Relatório Unaid**s 2017. Disponível em: [VIERO, M. C.; VALLANDRO, F. F.. Vivência dos Pais e/ou Cuidadores Frente a Proximidade da Revelação do Diagnóstico de Sorologia Positiva para HIV em Crianças. In: PADOIN, S.M.M. \(org\) \*\*Experiências Interdisciplinares em Aids\*\* – Interfaces de Uma epidemia. Santa Maria: UFSM, 2006, P 205-225.](https://unaid</a>s.org.br/estatisticas/. Acesso em: Dez. de 2017.</p></div><div data-bbox=)

WEISS, E.; WHELAN, D.; GUPTA, G. R.. Gender, sexuality and HIV: making a difference in the lives of young women of developing countries. **Sexual and Relationship Therapy**, 15 (1), 223-245, 2000.

## **ESTÁGIO CURRICULAR: SOB O OLHAR DOS CEGOS DA ASSOCIAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS DE IRECÊ – ADEVIR**

Analice Mendes de Matos<sup>35</sup>  
Claudilson Souza dos Santos<sup>36</sup>  
Lilian Macedo de Oliveira<sup>37</sup>

### **Resumo**

Este trabalho é fruto das experiências vivenciadas no processo do Estágio Curricular I, do Curso de Pedagogia da UNEB, Campus XVI/Irecê, realizado na Associação de Deficientes Visuais de Irecê – ADEVIR, cujo objetivo é refletir sobre o processo teórico e prático do processo de estágio no espaço não formal. Neste texto, faz-se reflexões sobre as experiências vivenciadas pelas estagiárias, enquanto processo formativo. Para tanto, analisou-se as atividades desenvolvidas durante o estágio na ADEVIR, desde as observações, às atividades do projeto de estágio, desenvolvidas com cunho educativo, reflexivo e recreativo, por meio do teatro, do cinema e dos jogos dramáticos, atividades lúdicas de promoção da inclusão, com vistas ao desenvolvimento oral, físico e artístico do público participante do Estágio. Como conclusão, apresenta as considerações acerca do grande significado da realização do Estágio com os deficientes visuais, principalmente para os próprios estagiários, os quais saem fortalecidos enquanto aprendentes deste espaço, face às ricas vivências oportunizadas pelos participantes da ADEVIR.

**Palavras-Chaves:** Estágio Curricular. ADEVIR. Inclusão.

### **Abstract**

This work is fruit of experiences experienced in the process of curricular internship I, of the course of the course of pedagogy of UNEB, XVI/campus Irecê, held at the association of the blind of Irecê-ADEVIR, whose goal is to reflect on the theoretical and practical process of the process of internship in formal space. In this text, reflections on the experiments experienced by residents, while formative process. For both, it was examined out during the internship at ADEVIR, since the comments, to the activities of the stage project, developed with educative and recreational, reflective, through theater, cinema

And dramatic games, activities of promotion of inclusivity, with views to the oral,

---

<sup>35</sup> Graduanda do 7º semestre de pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia UNEB, Campus XVI. E-mail: [analicem597@gmail.com](mailto:analicem597@gmail.com)

<sup>36</sup> Prof. Msc. Orientador de Estágio Curricular, na Universidade do Estado da Bahia UNEB, Campus XVI. E-mail: [claudilsonsouza@hotmail.com](mailto:claudilsonsouza@hotmail.com)

<sup>37</sup> Graduanda do 7º semestre de pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia UNEB, Campus XVI. E-mail: [lilian.macedo18@hotmail.com](mailto:lilian.macedo18@hotmail.com)



physical and artistic development of the public end of the stage. As a conclusion, present the considerations about the significance of the completion of internship with impaired, especially for the interns, which come out empowered as learners of this space, given the rich experiences by oportunizadas ADEVIR participants.

Key Words: curricular. Internship. ADEVIR. Inclusion.

## **Introdução**

O processo de estágio é para o estagiário um rico momento de análise, execução e reflexão sobre a prática, numa relação de ensinante-aprendente, bastante intrínseca, mesmo que às vezes pouco percebida pelos atores neste processo. Desse modo, o presente trabalho nasce com a intenção de relatar sobre este processo vivenciado durante o Estágio Curricular I, do Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XVI Irecê, na Associação de Deficientes Visuais de Irecê – ADEVIR.

Com este propósito, no decorrer deste trabalho, serão apresentadas as propostas de trabalho desenvolvidas no estágio, bem como as reflexões quanto a participação dos estagiários e dos membros da ADEVIR, nas oficinas realizadas no propósito educativo a partir dos elementos da ludicidade: cinema, jogos dramáticos e teatrais, com fins de promoção inclusiva.

Deste modo, evidencia-se a importância do estágio nos espaço não escolares para o desenvolvimento de uma reflexão sobre teoria e prática, numa preparação para a construção da identidade docente, algo que necessita ser alimentada, cotidianamente, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático. Para tanto, como sinaliza Buriolla (APUD PIMENTA, 2010. p. 62), o estágio “(...) volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada reflexiva e critica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.”

Pensando assim, o processo de análise e reflexão sobre o estágio curricular realizado na ADEVIR, favoreceu novos olhares por parte das estagiárias, as quais vivenciaram atividades desde a observação, quanto a intervenção no espaço de estágio junto ao público atendido, mesmo com suas limitações em função da cegueira.

Com isso, todo o processo de estágio desenvolvido na ADEVIR serviu efetivamente enquanto espaço de ação-reflexão e aprendizagens significativas para a

formação do pedagogo, concebida numa simbiose de trocas de saberes entre estagiário e atores dos espaços não formais, compreendendo a relação teoria-prática, de modo especial com os deficientes visuais, os quais muito ensinaram sobre o processo de aprendizagem, interação, autonomia e inclusão educativa e social.

### **1. O Estágio Supervisionado no Espaço Não Formal.**

O estágio supervisionado é um componente obrigatório e subdividido em duas etapas: o período da observação e a intervenção, o qual possibilita ao pedagogo em formação os primeiros contatos com a docência, constituindo-se enquanto parte prática do Curso de Pedagogia, momento no qual o graduando terá a oportunidade de relacionar a teoria à prática, vivenciar a realidade e o cotidiano dos espaços educativos, tomando-o como locus de aprendizagem com os atores ali inseridos.

Nesse sentido, salienta Pimenta (2010),

O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contexto sociais, históricos e culturais. (p.56)

Desse modo, é oportuno destacar que o fato de o estagiário manter-se em contato com o *locus* do estágio, não o habilita para o exercício da função docente. É preciso mais que isso.

Na dinâmica do processo de estágio, a partir do Curso de Pedagogia da UNEB/DCHT Campus XVI/Irecê, este processo configura-se enquanto espaço de aprendizagem em todos os momentos. Inicialmente, o estagiário vai à campo para desenvolver inicialmente as observações e coleta de dados, para compreender a dinâmica do espaço de estágio, de modo a aproximar-se da realidade na qual atuará, e a partir daí, construir seu projeto de estágio, proposta de intervenção pedagógica construída mediante as ideias do estagiários e as orientações do professor-orientador de estágio, o qual acompanhará todo o processo de planejamento e execução, de modo a perseguir a articulação teoria-prática e a qualidade da proposta do estágio, no propósito de contribuir tanto com a formação do futuro pedagogo, quanto dos objetivos educativos dos espaços destinados ao estágio.

Desse modo, o estágio é entendido enquanto processo de pesquisa, de



aprendizagem e de atuação do pedagogo, elementos condicionantes à sua formação acadêmica e profissional.

## **2. A Associação de Deficientes Visuais de Irecê – ADEVIR Enquanto Referência na Atuação com Cegos.**

A Associação de Deficientes Visuais de Irecê – ADEVIR foi fundada em 15 de novembro de 2000, a partir de oito deficientes visuais, os quais buscavam melhores condições de vida, e consequentemente a implementação de políticas públicas voltadas para os deficientes visuais da região de Irecê, numa perspectiva de autonomia e inclusão social.

Com o surgimento da ADEVIR as pessoas com deficiência visual da região, passaram a contar com um espaço de inclusão social e de luta por acesso às políticas públicas, entidade que passou a se configurar como tribuna onde os cegos têm vez e voz para a luta por seus direitos sociais e de cidadania, além de contarem com um espaço educativo e de promoção da autonomia e, por conseguinte, da inclusão social.

Como está organizada hoje, a ADEVIR tem em seu quadro de sócios, mais de setenta membros entre cegos e pessoas com baixa visão, oriundos dos diversos municípios da micro-região de Irecê, oferecendo aos mesmos, atividades que lhes permitam tornar em sujeitos mais autônomos, críticos e atuantes socialmente, conquistas significativas na vida destas pessoas.

Ao que se observa, com a criação da ADEVIR, a educação especial na região de Irecê passou a tomar outros rumos, principalmente no que se refere a inclusão dos deficientes visuais, cujos espaços, em destaque as escolas, passaram a compreender e a acolher mais as necessidades desse público, abrindo suas portas para recebê-las, cumprindo desta forma o que preconiza o capítulo V, da LDB nº 9.394/96, o qual trata da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, o papel da ADEVIR é fundamental para a inclusão dos deficientes visuais nestes espaços, pois, é na Associação que eles se alfabetizam a partir da escrita e leitura em braile; do curso de escrita cursiva; do curso de orientação e mobilidade; do curso de atividades da vida diária (AVD) para deficientes visuais; das aulas de informática; e das aulas de oralidade para compreender e lutar por seus direitos sociais.



Desse modo, a ADEVIR cumpre um importante papel na promoção social dos seus membros, como sinaliza Ghon (2001, p. 68) ao afirmar que a educação para deficientes “deixou de ser, na década de 80, uma disciplina da pedagogia ou da área medica e se incorporou em práticas da sociedade brasileira.”

### **3. Observando o campo de estágio no espaço não formal a partir da ADEVIR**

O contato destas pesquisadoras com a ADEVIR se deu a partir da proposta do curso de extensão em teatro, ministrado pelo professor do componente Arte e Educação, do Curso de Pedagogia UNEB/DCHT Campus XVI Inicialmente, pouco se sabia sobre a ADEVIR e sobre seus membros. O que se tinha de informação, é que conhecer aquele lugar, mudaria a todos, o que ocorreu de fato, principalmente sob da compreensão quanto às possibilidades e autonomia dos deficientes visuais atendidos na ADEVIR.

Foi por meio do curso de extensão em teatro, iniciado a partir de visita à ADEVIR, onde os alunos do 4º semestre de Pedagogia puderam ver de perto, o trabalho ali desenvolvido, sendo também mobilizados a pensarem numa proposta de teatro para deficientes visuais. Com esta mobilização, a turma organizou peças teatrais a partir da literatura infantil com contos como: A Bruxinha que era Boa (Maria Clara Machado, 2009); Pluf, o Fantasma (Maria Clara Machado, 1958); O Rapto da Cebolinha (Maria Clara Machado, 1953); Flicts (Ana Clara Machado, 1969); e Hoje Tem Espetáculos no País dos Prequetes (Ziraldo, 2001), atividades orientadoras pelo professor de educação e ludicidade, cuja proposta final era apresentar o teatro áudio-descrito para cegos, culminância que aconteceu na própria ADEVIR revelando-se encantadora e despertando nos participantes, idéias e possibilidades para novas e futuras ações.

Dessa rica experiência, o despertar para a realização do estágio nos espaços não formais de educação estava mais que vivo. Não haveria outra proposta que encantasse e alimentasse mais as ideias nesse propósito. A partir de então, já com as orientações do professor de estágio, mediante roteiro de observação, deu-se início ao estágio na ADEVIR, etapa inicial para conhecer os mais diversos aspectos desta entidade, sua proposta, suas ações e seu público, na tentativa de levantar informações que alimentem o projeto de estágio, a ser desenvolvido.

O período de observação se deu por uma semana, período em que se levantou o

máximo de informações possíveis, graças ao roteiro construído coletivamente com a mediação do orientador de estágio. Neste processo, foram levantadas informações quanto aos aspectos históricos, legais, infraestrutura, funcionamento, etc., sobre a ADEVIR, além de compreender todo o processo de funcionamento das atividades desenvolvidas na Associação.

O processo de investigação, contou além da observação, com entrevistas aos atores da ADEVIR, tanto com os associados-frequentadores, quanto com os funcionários, em especial com o presidente-fundador da Associação dos Deficientes Visuais da Região de Irecê – ADEVIR, João Batista Cordeiro da Silva que também é deficiente visual, o qual esclareceu todas as dúvidas e questões postas pelas estagiárias-pesquisadoras.

Nesta etapa, foi possível compreender todos os aspectos sobre a ADEVIR, dentre eles a estrutura adaptadas e ações desenvolvidas para incluir os deficientes visuais: sala de braile; a academia com o instrutor; a fábrica de vassoura; o professor que ensina a fazer gaiolas; sala de informática; biblioteca com livros em braile; sala de recreação; sala de cinema adaptada para os deficientes; aulas de mobilidade dentro e fora do espaço; serviços de assistência social, psicologia, etc..

Com as informações em mãos, o projeto de estágio era construído com mais entusiasmo ainda, pois as percepções quanto às possibilidades de atuação e as atividades idealizadas iam se concretizando no planejamento a partir das orientações com o professor de estágio.

O projeto foi pensado, com a possibilidade de realizar atividades dramáticas e de movimentos corporais, tendo como tema “O Teatro de Boneco sob o Olhar da ADEVIR”, com o objetivo de promover atividades lúdicas que envolvessem os deficientes visuais nos jogos de teatro, cujos conteúdos pudessem atender suas necessidades cognitivas como: a oralidade, percepção, sensibilidade, expressão corporal e a ludicidade. Além desta, outras propostas também foram pensadas: cinema com áudio-descrição; oficina de confecção de bonecos para uso no teatro; jogos dos sentidos; samba de roda com a canção alface já nasceu; criação de histórias a partir dos objetos retirados de dentro da caixa; e ciranda do teatro, as quais contaram com o pleno envolvimento por parte dos membros da ADEVIR, superando inclusive as expectativas.

Embora algumas das atividades estivessem pré-definidas, havia a necessidade de



fundamentar e compreender efetivamente como se dava o processo de envolvimento e de ensino-aprendizagem com deficientes visuais. Nesse propósito, muitos estudos foram realizados, esclarecendo dessa forma, o processo de atuação docente-discente. Assim, foi por meio da **ludicidade e dos jogos teatrais** que se pensou em construir as aprendizagens e relações com os deficientes visuais da ADEVIR, como defende REBELLO:

Entendemos que a contribuição das artes e do teatro em particular, no processo educacional de qualquer pessoa, com ou sem deficiência visual, envolve aspectos de sensibilização, de socialização e de alfabetização cultural e estética, que são fundamentais para a compreensão humana. REBELLO. (2011.p.72.)

Sendo o teatro-educação uma atividade lúdica e coletiva que possibilita à projeção de vivências, a expressão da fantasia, a representação de problemas sociais humanos, concorrendo com outros meios.

#### **4.1 As Práticas do Estágio Desenvolvido na ADEVIR.**

A etapa de realização do estágio, a partir das oficinas foi bem rica e contou com singular participação do público que frequenta a ADEVIR, o qual mostrou-se bem receptivo e incluídos nas atividades propostas e desenvolvidas com a mediação das estagiárias. Organizada em dez oficinas, esta etapa durou duas semanas, num total de 40 (quarenta) horas de atividades, distribuídas no turno matutino, envolvendo um público de seis participantes.

A primeira oficina, planejada com o objetivo de experimentar as expressões dos sentidos: auditivo, olfativos, tato e paladar, teve como tema “O Corpo nos Fala”, cuja idéia remete pensar justamente como se sentem os deficientes visuais diante de situações cotidianas, a partir da mobilização dos órgãos do sentido.

Esta atividade foi realizada a partir da disposição de diferentes tipos de alimentos, através dos quais, cada participante do grupo, teve um tempo, para através do tato, reconhecer as formas do alimento; por meio do olfato reconheceram o cheiro; e por meio do paladar, sentiram o sabor, culminando dessa forma, com o reconhecimento pleno do alimento.

A segunda oficina teve como tema “A Magia das Mãos”, cujo objetivo era reconhecer os objetos utilizando o tato e produzir um texto oral numa sequência lógica,



tendo como conteúdos centrais o tato como meio de reconhecimento e a produção de texto oral. Nesta oficina, os participantes foram organizados em círculo, com vistas a criação de uma história oral, a partir dos objetos retirados da caixa, após seu reconhecimento, por meio do tato. Nesta atividade foram utilizados alguns recursos, como por exemplo: uma caixa contendo vários objetos, escovas, urso de pelúcia, bonecas, entre outros.

Uma das etapas mais desafiadoras foi a terceira oficina, a qual se destinou à criação de um personagem a partir do boneco do mamulengo, pelos próprios participantes, mesmo estes com limitações visuais. Todavia, mesmo com todas as dificuldades, esta atividade foi surpreendente e alcançou um grande sucesso, pois os deficientes, a partir da mediação das estagiárias, conseguiram produzir o boneco, com todos os detalhes imagináveis: traços, cabelos, roupas, as mãos, dentre outros aspectos destacados por eles.

Ainda na etapa de regência do estágio, a partir da produção dos bonecos, realizou-se a quarta oficina com o tema: Teatro de Mamulengo, a qual teve como objetivo, desenvolver a capacidade de escuta, concentração e imaginação a partir do teatro de mamulengo, mediante o uso de jogos teatrais, músicas e a apresentação de histórias com áudio-descrição.

Já a quinta oficina, foi à realização de um cinema, com a exibição de um filme com áudio-descrição, com o propósito de desenvolver a concentração a partir da audição. O filme escolhido foi “A cor do Paraíso”, uma produção iraniana que retrata o cotidiano de uma criança cega. Para esta atividade, foi imprescindível a participação de um leitor convidado, o qual promoveu a áudio-descrição do filme.

A sexta e sétima oficinas foram destinadas à confecção dos bonecos de mamulengo com diversos materiais que tiveram a disposição dos participantes: papel higiênico, cola branca, vinagre, farinha de trigo, lã, garrafa pet e TNT, os quais foram muito bem manuseados pelos deficientes, revelando assim, suas habilidades e autonomia com o manuseio de itens do cotidiano como tesoura, cola e tinta.

Nesta etapa, pode-se observar ainda mais o processo de inclusão dos deficientes visuais da ADEVIR, os quais demonstram claramente seu processo devidamente assegurado, quando pode-se notar as habilidades dos participantes no manuseio dos instrumentos, na confecção dos bonecos.

Culminando as atividades do estágio, as oitava, nona e décima oficinas foram destinadas para a realização de ensaios dos esquetes, mediante orientação das

estagiárias. Não sendo esta uma tarefa simples, a mesma necessitou de mais um dia, destinado para a apresentação do teatro de bonecos, cujas personagens foram construídas e encenadas pelos próprios participantes da ADEVIR, os quais participaram das oficinas no decorrer do estágio.

Como processo de finalização do estágio, os participantes após os ensaios, apresentaram pequenos esquetes como: Compre uma Cocada e Conheça Salvador; Fingindo de Morto; Espiradas na Dupla de Palhaços Patatí Patatá; Poesia “No Caminho tem uma Pedra”, todas apresentadas com suporte nos bonecos confeccionados pelos próprios participantes.

Diante de todo o trabalho nas oficinas de realização do estágio, a culminância se configurou com um misto de alegria, satisfação e sentimento de dever pedagógicos e sociais cumpridos, pois notou-se o completo envolvimento do público da ADEVIR em todas as propostas. Ainda, ficaram evidentes, as reais possibilidades de inclusão daqueles deficientes visuais, os quais realizaram as atividades com bastante autonomia e entusiasmo.

#### **4. Considerações Finais.**

Podemos dizer que esse trabalho realizado na ADEVIR foi um trabalho de extrema importância para a formação de futuras educadoras e com troca de experiências. Por isso a importância do estágio na preparação de nós estagiários. Pois contribui no desenvolvimento na relação teoria e prática e na aproximação universidade e educação em espaços não formal. Participar desse estágio fez com que vivenciamos com as diferenças, nos possibilitando ter uma nova visão a respeito de inclusão, e pra nós foi única, o que vivenciamos no estágio não formal, proporcionando-nos e oferecendo momentos agradáveis e lúdicos. Dando-lhes mais confiança, autonomia, reforçando as atividades que são realizadas na ADEVIR.

Com a realização desse estágio, foi possível enriquecer o nosso aprendizado referente à prática docente, pois durante esse momento foi possível perceber todos os aspectos implícitos nos momentos das nossas atividades e na função de educador. Fomos incluídas no universo dos deficientes visuais, e foi revelador enxergar como vivemos em mundos tão diferentes quando na verdade apenas não conhecemos a realidade dessas pessoas. Depois desse trabalho podemos afirmar que é possível realizar

atividades com deficientes visuais e sem colocar limitações.

### **Referências**

BARBOSA, E.M.S. (Org.). Eliane. **Encontro de Prática e Estágio da UNEB**. Salvador: EDUNEB, 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

GOHN, M.G. **Movimentos Sociais e Educação – 4ª ed.** São Paulo: Cortez, 2001.  
PIMENTA, S.G. **Estágio e Docência – 5ª edição**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teórica e prática? – 8ª ed.** São Paulo: Cortez, 2009.

REBELLO, R. **Teatro-Educação: Uma Experiência Com Jovens Cegos**. Salvador: EDUFBA, 2011.



## A CENTRALIDADE DA INSTITUIÇÃO NA PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO CURRÍCULO

Luciana Alaíde Alves Santana<sup>38</sup>  
Virgínio Isidro Martins de Sá<sup>39</sup>

### Resumo

A dimensão institucional refere-se aos processos internos da universidade e se constitui como parte do emaranhado de explicações do sucesso escolar. Buscou-se analisar o contexto institucional de aprendizagem de forma a apreender como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) se organizou para promover o sucesso educativo, a partir da análise da qualidade do ensino, por meio da avaliação da organização dos saberes, dos métodos de avaliação e das metodologias de ensino. Utilizou-se da triangulação de informações obtidas a partir de dados secundários (projeto pedagógicos de 28 cursos de graduação), entrevistas com nove professores e aplicação de questionário autoadministrado aplicado junto a egressos de cursos de graduação da UFRB no semestre 2014.2 (174 casos válidos). Na análise da qualidade do ensino, verificou-se que o projeto pedagógico do BIS foi o único que apresentou coerência com o PDI/PPI, cuja análise foi ratificada pela opinião dos professores do curso entrevistados. Os cursos, em sua maioria (57%), estavam organizados no modelo disciplinar hierarquizado e os demais implantaram algumas inovações, mas o modelo disciplinar prevaleceu. Este hiato entre as formulações propostas no PDI/PPI e o texto dos PPCs foi confirmado pela percepção dos estudantes, quando analisaram o currículo vivenciado, bem como pela necessidade de revisão curricular apontada pelos professores do CCAAB e do CETEC.

**Palavras chaves:** Sucesso Educativo; Dimensão Institucional; Currículo no Ensino Superior.

### Abstract

The institutional dimension refers to the internal processes of the university and constitutes itself as part of the tangle of explanations of school success. The aim was to analyze the institutional context of learning in order to understand how the Federal University of the Recôncavo of Bahia (UFRB) organized to promote educational success, based on the analysis of the quality of teaching, through the evaluation of the organization of knowledge, evaluation methods and teaching methodologies. It was used the triangulation of information obtained from secondary data (pedagogical project of 28 undergraduate courses), interviews with nine teachers and application of self-administered questionnaire answered by graduates of UFRB undergraduate courses in

---

<sup>38</sup> Doutora em Ciências da Educação; Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; [lualaide@ufrb.edu.br](mailto:lualaide@ufrb.edu.br)

<sup>39</sup> Doutor em Educação; Docente da Universidade do Minho – Pt; [virsa@ie.uminho.pt](mailto:virsa@ie.uminho.pt)

the semester 2014.2 (174 valid cases). In the analysis of teaching quality, it was verified that the pedagogical project of the BIS was the only one that presented coherence with the PDI / PPI, whose analysis was ratified by the opinion of the professors of the course interviewed. Most courses (57%) were organized in the hierarchical disciplinary model and the others implanted some innovations, but the disciplinary model prevailed. This gap between the formulations proposed in the PDI / PPI and the text of the PPCs was confirmed by the students' perception, when they analyzed the curriculum vividly, as well as by the need for curricular revision pointed out by the teachers of the CCAAB and the CETEC.

**Key words:** Educational Success; Institutional Dimension; Curriculum in Higher Education.

## Introdução

A dimensão institucional refere-se aos processos internos da universidade e se constitui como parte do emaranhado de explicações do sucesso escolar. Nesta dimensão, a centralidade estará na instituição e em como ela organizou seus processos internos, de modo a interferir na trajetória dos seus estudantes. A avaliação desta dimensão envolve o mapeamento da cultura institucional de promoção do sucesso do estudante, que abarca uma análise da ação sistemática e organizada da instituição e do contexto institucional de aprendizagem, ambos voltados para promover o sucesso educativo dos estudantes. De forma a identificar se existe um *ethos* global, ou seja, se há evidências que possam indicar a existência de um conjunto de valores, regras e padrões de conduta que caracterizam a universidade e impactam no sucesso dos estudantes.

Lugar especial na bibliografia especializada deve ser dado ao pesquisador Vincent Tinto e à sua teoria que focou o envolvimento do estudante com a instituição, destacando que esta interação costuma ocorrer no primeiro ano do estudante na universidade. Uma análise feita pelo próprio Tinto da sua produção e do seu grupo de estudos ao longo das últimas quatro décadas constatou que o seu trabalho inaugurou o que foi chamado de “age of involvement” e o grupo de estudos sobre as condições de excelência na educação superior. As pesquisas iniciais realizadas pelo conjunto de pesquisadores dessa corrente serviram para reforçar a importância do contato do estudante, ou envolvimento institucional, nos primeiros anos, a uma série de resultados dos alunos (TINTO, 2006).

Os estudos do grupo, então, passaram a enfatizar o primeiro ano, especialmente a transição para a faculdade e a natureza do contato do estudante com o corpo docente. Uma crítica que Tinto imputou aos primeiros estudos realizados pelo seu grupo sobre a permanência dos alunos foi a falta de complexidade e detalhe nas suas análises.



Todavia, o autor pontuou que uma série de mudanças foram implantadas pelos pesquisadores, como, por exemplo, a compreensão da experiência de estudantes de diferentes origens a partir de uma visão ampliada, por meio de lentes que envolviam aspectos culturais, econômicos, sociais e institucionais (TINTO, 2006).

Outro aspecto destacado pelo autor foi a compreensão de que o processo de permanência dos estudantes diferia em função de contextos institucionais diversificados. Um exemplo foi um estudo comparativo entre estudantes que residiam no campus universitário com aqueles, cujos locais de moradia eram externos à universidade. Este estudo apontou que os residentes eram menos susceptíveis às influências do ambiente externo e os eventos das suas vidas tinham menor impacto e representações diferenciados na permanência, resultando em maior envolvimento com a vida universitária. Para os não residentes, a sala de aula ganhava uma importância fundamental para o envolvimento e a permanência dos mesmos, visto que este espaço acadêmico representava para estes estudantes; talvez o único lugar onde eles se encontravam com os colegas e com a faculdade. Se o envolvimento não ocorresse lá, era improvável que acontecesse em outro espaço (TINTO, 2006).

Apesar dos novos achados do grupo, o autor sinalizou que, ao longo das últimas três décadas, o que se manteve consistente foi que o envolvimento institucional durante os primeiros anos na universidade relacionou-se diretamente com a permanência dos estudantes na instituição. O que foi menos evidente, na sua visão, foi o como fazê-lo acontecer em configurações diferentes e para diferentes alunos (por exemplo, estudantes que trabalham) de forma a interferir nas taxas de conclusão na graduação. Neste contexto, o autor salientou a importância da sala de aula como um espaço estruturante para fomentar a longevidade no nível universitário (TINTO, 2006).

O autor destacou que o envolvimento e os esforços institucionais em prol da permanência dos estudantes são, muitas vezes, fulcrais para o sucesso. Logo, as universidades deveriam superar a noção de que as baixas taxas de conclusão dos cursos de graduação se explicariam apenas por questões próprias dos estudantes, de modo a compreender que as formas de organização dos ambientes universitários de aprendizagem possuem um papel fundante na construção do sucesso. Nas últimas décadas, Tinto tem defendido como estratégia para organização das práticas institucionais, em torno da promoção do sucesso, a concepção de comunidades de aprendizagem. Esta estratégia baseia-se em blocos de programação, que permitiriam ampla participação dos estudantes de diversas turmas, organizados em equipes de



aprendizagem (TINTO, 1999).

Nesta perspectiva de analisar o ambiente universitário de aprendizagem, buscou-se apreender como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia se organizou para promover o sucesso educativo, a partir da análise da qualidade do ensino, por meio da avaliação da organização dos saberes, dos métodos de avaliação e das metodologias de ensino.

Estes elementos compõem o currículo dos cursos de graduação, o qual é visto como o documento estruturante da formação, uma vez que compete a este instrumento normativo definir o perfil do egresso, o objetivo da formação, as competências, as normas de excelência, as metodologias e o sistema de avaliação. Esta assunção do currículo como estruturante para organização da aprendizagem implica em opções em relação à teoria que orienta a sua concepção.

Por um lado, teremos a teoria da instrução, a qual se associa à ideia de currículo associada à transmissão de conhecimento e organizado em disciplinas. Nessa perspectiva, duas concepções foram descritas na literatura: uma vinculada ao papel da escola como instituição responsável por instruir e modelar o comportamento de forma a adaptar os indivíduos para uma ação dócil e obediente (tradicionalismo conservador); e outra, o racionalismo acadêmico, ligado ao conhecimento logocêntrico, que impõe a soberania do magister mediante um currículo e, deste modo, a submissão se dá pela experiência de subordinação às regras (PACHECO, 2009).

Em contraponto, a teoria crítica do currículo promove uma ruptura epistemológica mediante a proposta teórica da “reconceitualização”, enunciativa do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito. Nesta perspectiva, foi incorporado à noção de currículo um debate político, cultural, de pertencimento e de significação das experiências dos sujeitos (PACHECO, 2009). Neste contexto, tornam-se fulcrais o reconhecimento e a valorização da individualidade do aluno, dos seus valores, das suas atitudes, da sua história familiar e de seus traços de personalidade.

Perrenoud (2003) defendeu, diante dos dilemas quanto à definição do sucesso escolar, controvérsias e interpretações divergentes: “Ater-se ao currículo e às suas finalidades é, entretanto, a única maneira coerente de colocar o problema dos critérios de sucesso: só o currículo, nada mais que o currículo!” (p. 18). Para tanto, o autor apresentou etapas essenciais, nem sempre visíveis no sistema escolar, que se posicionam no eixo entre o currículo formal e o julgamento de excelência referente a

um aluno particular, que permitirão que o sucesso escolar se fundamente em uma avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo.

Zabalza (1998) definiu como organização eficaz “aquela que é capaz de fazer com que os estudantes obtenham independentemente da sua origem sociocultural ou econômica, níveis elevados de rendimento acadêmico” (p. 36) e salientou três condicionalidades na organização e desenvolvimento do currículo para que uma organização educativa seja eficaz: “a riqueza e a atualidade dos objetivos e dos conteúdos formativos da instituição, uma boa coordenação do currículo tanto no sentido horizontal como vertical e a existência de mecanismos adequados de avaliação e supervisão das atividades que se realizam” (p. 37).

### **Método**

Os dados que serão apresentados compõem a tese de doutorado desenvolvida pela primeira autora deste texto, na qual se avaliou o sucesso educativo de estudantes egressos de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e ocupou-se em investigar este fenômeno a partir das dimensões estrutural, individual e institucional, acrescenta-se que a estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso com abordagem mista. Neste artigo, uma das vertentes da dimensão institucional será analisada, ou seja, o foco será o contexto institucional de aprendizagem analisada a partir de uma triangulação de dados secundários, entrevistas com professores e, questionário autoadministrado com estudantes.

Os estudantes egressos dos cursos de graduação da UFRB, no semestre letivo 2014.2, foram os agentes sociais incluídos na pesquisa. No semestre 2014.2, cinco dos sete centros acadêmicos da UFRB registraram egressos: Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAAB); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Formação de Professores (CFP); e Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL). Nestes centros, 30 cursos apresentaram egressos no semestre de referência para este estudo. Somente em dois cursos, Medicina Veterinária (13 egressos) e Tecnologia em Agroecologia (21 egressos), ambos pertencentes ao CCAAB, os concluintes não participaram do estudo<sup>40</sup>, portanto, foram excluídos do computo final de egressos. Assim, foram considerados um universo de 365 egressos do semestre 2014.2.

---

<sup>40</sup> A participação dos egressos no estudo se deu por adesão a um convite feito por correio eletrônico (*email*) ou rede social (*in box Facebook ou Wahtsapp*), os egressos destes cursos não aderiram ao convite ou os meios utilizados foram insuficientes para alcançá-los.



O contato com os estudantes foi realizado por meio de correio eletrônico (*e-mail*) e para alcançar o maior número possível de egressos do semestre de referência, também, foi utilizada, como estratégia de mobilização, uma rede de divulgação do questionário (formada pela própria pesquisadora, professores da universidade, coordenadores de colegiado e estudantes da instituição), que utilizou as redes sociais - *Whatsapp*, *in box do Facebook*, como meios de acesso.

A coleta de dados ocorreu no período 25 de maio a 17 de agosto de 2015, por meio de um inquérito utilizando-se de um questionário autoadministrado, enviado por meio eletrônico. Este ficou disponível para acesso no intervalo de tempo referido acima, no seguinte endereço eletrônico: (<https://pt.surveymonkey.com/r/successoacademicoUFRB>). Tal forma de recolha dos dados foi utilizada por ser de amplo alcance, visto que a característica *mutlicampi* da universidade dificultou o acesso presencial aos egressos de todos os cursos.

Foram registrados 284 acessos à plataforma de coleta de dados. Foram excluídos os formulários incompletos (somente com a identificação) e os casos que não atendiam a condição precípua de inclusão (ser egresso no semestre 2014.2). Assim, obteve-se uma amostra não probabilística do tipo acidental constituída por 174 casos válidos, ou seja, por egressos que voluntariamente aderiram ao convite para participar do estudo (COUTINHO, 2013).

Optou-se por calcular e apresentar os resultados quantitativos por centros acadêmicos da UFRB. Isso se justifica, pois, a organização destes se deu por área de conhecimento e, não por curso de diferentes áreas. A principal razão para esta decisão metodológica apoiou-se no argumento de que a análise realizada ao nível dos cursos estaria mais sujeita a flutuações decorrentes de pequenos tamanhos de amostra. O processamento dos dados foi feito utilizando o software IBM SPSS Statistics 23 de forma a transformar os dados obtidos em informações sobre o fenômeno estudado.

Os dados secundários foram caracterizados utilizando-se dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC). As informações foram coletadas a partir da análise de 29 Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação da UFRB. Na perspectiva de que o currículo pode favorecer o sucesso escolar, Perrenoud (2007) apontou três necessidades: (1) dos currículos estarem direcionados para o essencial, visando objetivos de formação explícitos e sensatos, ressaltando que os critérios de sucesso sejam coerentes e, sobretudo, que deem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis; (2) de privilegiar didáticas construtivistas e dispositivos pedagógicos



capazes de criar situações de aprendizagem fecundas; e (3) de desenvolver uma organização do trabalho escolar colocada prioritariamente a serviço de uma pedagogia diferenciada e, sobretudo, afastar as urgências avaliativas. Então, a análise dos PPC dos cursos teve como foco as variáveis: estrutura curricular, metodologias de ensino e métodos de avaliação.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas orais e gravadas com docentes, com a finalidade de melhor evidenciar o contexto institucional de aprendizagem, a partir do olhar destes sobre o currículo dos cursos que trabalham (estrutura, métodos de ensino e de avaliação). Os docentes foram indicados pelos nove egressos entrevistados, etapa qualitativa da tese referida acima (SANTANA, 2017). A pesquisadora no final de cada entrevista solicitava aos egressos que informassem, por meio do registro escrito o nome de dois docentes, um que na sua visão tivesse contribuído para o seu sucesso e outro que por suas ações representaram entraves para o sucesso. Os entrevistados listaram dois nomes de docentes, e ressaltamos que em nenhum momento a entrevistadora teve conhecimento sobre a classificação feita pelo concluinte dos docentes listados. Todos os docentes indicados foram contatados (18 docentes); no entanto, só obtivemos aceite de nove, os quais lecionavam no CCAAB, CETEC e CCS.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo – que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2014).

Com relação às questões éticas, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB (Parecer 947.257 de 15/12/2014). Com a finalidade de manter o anonimato dos entrevistados, conforme acordado no termo de consentimento livre e esclarecido firmado entre pesquisadora e pesquisados, antes da entrevista, as suas identidades não foram reveladas. Assim, foi necessária a adoção de nomes fictícios e, no nosso caso, recorremos ao artifício de atribuir nomes de Deuses Gregos e, assim, afastar qualquer semelhança com nomes usuais no contexto estudado.

## **Qualidade do ensino: análise dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação**

### **A) Organização dos saberes**

A análise dos projetos pedagógicos dos 28 cursos integralizados pelos concluintes, que participaram deste estudo, permitiu-nos perceber uma diversidade na

organização curricular na universidade; mesmo no interior de um centro acadêmico, foi possível identificar modelos curriculares diferenciados.

Em relação ao modelo de organização dos saberes, somente um curso organizou-se por meio de um currículo integrado em módulos: o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do CCS. A maioria dos cursos (57%) estruturou-se de forma disciplinar hierarquizada, ou seja, por meio de uma grade sequencial de disciplinas vinculadas por pré-requisitos. Este modelo foi observado em 100% dos cursos do CCAAB e do CETEC e nos demais cursos do CCS. No CFP e no CAHL, predominaram cursos disciplinares, mas sem pré-requisitos para progressão do estudante na grade curricular.

Apesar da organização curricular disciplinar, dos cursos destes dois últimos centros, a leitura e a apreciação mais detalhada dos projetos revelou que dispositivos integradores foram criados, como a organização das disciplinas em núcleos, os eixos horizontais integradores que apontaram para um deslocamento da organização curricular em busca de uma aproximação com a flexibilização curricular e a integração de saberes. Ademais, no CAHL, a maioria dos cursos possuía disciplinas comuns que tinham a finalidade de oferecer uma formação geral, por meio do estudo dos seguintes componentes curriculares: Fundamentos de Filosofia; Oficina de Textos I, Sociologia Geral e Introdução aos Estudos Acadêmicos.

Segundo definições do SINAES, as instituições devem definir uma política para o ensino, a qual deverá constar no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A política de ensino descrita neste documento deveria ser o eixo norteador para a organização dos projetos pedagógicos dos cursos da instituição, de forma a construir uma identidade entre os cursos de graduação da instituição. A UFRB teve o seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional elaborado em 2009, para um período de cinco anos (2010-2014) (UFRB, 2009). No PDI/PPI, encontramos o seguinte posicionamento:

[...] que os componentes curriculares que integram um curso superem o enfoque unidisciplinar e permitam concretizar, pela via das diferentes óticas teóricometodológicas, experienciais e crítico-constructivo sobre um mesmo objeto de estudo e de prática profissionalizante (p. 27).

Os cursos em tela, em sua maioria, foram criados antes da publicação do PDI, no período entre 2006-2008, nos anos iniciais da universidade. Contudo, seguindo os parâmetros legais, isso não justificaria a falta de coerência entre estes documentos, mesmo porque um dos objetivos do PDI era a reformulação dos projetos pedagógicos



dos cursos da instituição. A concepção de formação, que enfatizava a necessidade de produzir conhecimentos a partir de outros paradigmas, não foi coerente com a maioria dos cursos avaliados, nos quais a organização em disciplinas hierarquizadas privilegiou a produção de conhecimento fragmentado e meramente instrucional.

Não podemos deixar de sinalizar que os cursos que incorporaram algumas “janelas” de liberdade e de integração parecem ter seguido orientações do PPI/PDI, no que se refere ao conceito de flexibilização curricular cunhado neste plano. De acordo com o documento: “a flexibilidade será assegurada pela superação da exigência de pré-requisitos e pela oferta de componentes curriculares optativos diversos, de livre escolha dos discentes” (p. 27).

No PDI/PPI, encontramos uma avaliação dos projetos dos cursos de graduação da universidade e o texto apontou as seguintes características dos currículos em execução na instituição em 2009:

Nos currículos dos cursos de graduação da UFRB observa-se que a inflexibilidade curricular e a unidisciplinaridade são a tônica. Cadeias de pré-requisitos são constitutivas das estruturas curriculares, como se houvesse apenas um caminho para o estudante realizar o seu percurso acadêmico e os docentes concebidos como aqueles que conhecem e delimitam o percurso estudantil. Tolhe-se a possibilidade do estudante ser autônomo na construção da sua trajetória no ensino de graduação e no desenvolvimento de competências e habilidades diversificadas que atendam à missão da Instituição, aos objetivos dos cursos de graduação e à consolidação de uma formação que responda ao perfil do egresso almejado (p. 31).

Um contraponto a esta avaliação, em relação aos PPC, foi registrado no relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA). O relatório da CPA, ciclo 2014-2016 (UFRB, 2015), sistematizou as respostas dos coordenadores de colegiado dos cursos de graduação da UFRB a um formulário próprio de avaliação de várias dimensões do currículo. Do total de cursos da instituição (44), a taxa de resposta ao instrumento foi de 45%. Em relação ao currículo, o relatório registrou a seguinte percepção dos gestores acadêmicos:

De forma unânime, os coordenadores avaliam que os PPC, bem como, o currículo e a organização didático-pedagógica estão adequados à formação vislumbrada para o futuro profissional, contemplando as exigências de inovação para a área e alinhado às DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais). Avaliam ainda, que a carga horária dos componentes curriculares é adequada, havendo coerência dos procedimentos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso, assim como a existência de mecanismos de articulação entre teoria e prática (p. 104).

Esta visão dos coordenadores de colegiado também diverge da análise da organização curricular feita neste estudo, visto que identificamos que predominaram currículos organizados por meio de disciplinas isoladas e ausência da definição de



elementos importantes da organização didático-pedagógica, como modelo de avaliação e metodologia de ensino em grande parte dos projetos pedagógicos dos cursos.

Ainda neste relatório da comissão própria de avaliação institucional (UFRB, 2015), para 85% dos respondentes (coordenadores de colegiado), as inovações pedagógicas ocorreram por meio da realização de “aulas práticas a partir da ampliação e finalização de estruturas físicas; projetos de pesquisa e ou extensão atrelados aos componentes curriculares; vídeos didáticos e plataformas virtuais; uso do portfólio e simulação de casos reais” (p. 106).

Com um olhar sobre esta perspectiva dos gestores dos cursos, identificamos que ela não inclui uma concepção integrada de currículo, autonomia dos educandos, papel dos docentes no processo de ensino, metodologias de ensino e modelo de avaliação, mas somente a incorporação de estratégias de ensino – que no caso das aulas práticas, não se constituem em inovação, representam uma necessidade fundante de articulação entre teoria e prática na formação universitária instrucional– bem como a introdução de vídeos ou ambientes virtuais, que, por si só, não garantem a existência de práticas inovadoras, nem mesmo a consolidação da infraestrutura.

Outro elemento do currículo analisado neste estudo, foi a carga horária destinada para as Atividades Complementares (AC), no currículo dos cursos de graduação. Esta consiste em uma exigência das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação, como forma de induzir uma diversificação na formação universitária. Na UFRB, as ACs consistem em uma carga horária curricular estabelecida nos projetos pedagógicos dos cursos que os estudantes devem cumprir no percurso de formação e que tem a finalidade de ampliar e diversificar a formação, por meio da participação em atividades de extensão, pesquisa, ensino (estágios e monitoria) e de representação em instâncias da universidade. Os estudantes podem escolher as atividades de acordo com os seus interesses, a partir de uma grade de possibilidades definidas pelo colegiado do curso. (UFRB, 2009).

Nos currículos dos cursos avaliados, verificamos que a carga horária destinada para as ACs variou de 2% a 10%. Um percentual de 54% dos cursos destinou menos de 5% da carga horária total do curso para desenvolvimento de AC, enquanto, 46% reservaram mais de 5% da carga horária do curso para este tipo de atividade curricular (Tabela 22). Podemos inferir que os cursos que optaram por uma maior carga horária de AC demonstraram uma preocupação em proporcionar ao estudante outras vivências acadêmicas e, com isso, garantir a liberdade de construir seu percurso de acordo com

interesses e contingências.

Segundo o relatório da CPA (UFRB, 2015), os coordenadores de colegiado que responderam ao formulário de avaliação no ciclo avaliativo 2014-2016 consideraram que as práticas institucionais que mais estimulariam o ensino na graduação e a permanência do aluno na instituição seriam “as bolsas de iniciação científica, bolsas de monitoria, Programas PET, Programa Ciências sem Fronteiras e realização de eventos científicos” (p. 105). Ressaltamos que esta opinião dos gestores dos cursos retira da sala de aula o papel fundante no envolvimento do estudante com o curso e com a instituição.

Estas atividades acadêmicas, geralmente, são mais acessíveis para os estudantes afiliados e o acesso a bolsas acadêmicas se dá nas instituições por meio de processos seletivos baseados em critérios meritocráticos. Na tese que originou este artigo, observou-se que 34% dos participantes deste estudo trabalharam durante a graduação (SANTANA, 2017), portanto, podemos inferir que estes estudantes não tiveram acesso, ou o acesso foi limitado a estas atividades. Adicionalmente, se considerarmos o perfil social dos estudantes que participaram deste estudo (SANTANA, 2017), causa certa estranheza o “esquecimento”, por parte dos coordenadores de colegiado, das políticas de assistência estudantil, com estratégias fulcrais para a garantia da permanência material dos estudantes na instituição e, conseqüentemente, estabilização de uma esfera importante da vida que pode contribuir para a realização dos estudos.

A posição dos gestores dos colegiados parece muito ligada à excelência acadêmica, sem considerar o perfil do estudante da instituição e as necessidades da comunidade estudantil relacionadas com inclusão e envolvimento com a vida universitária. Estas ações, especialmente no primeiro ano na instituição, ocorreriam na interação promovida na e pela sala de aula, com destaque para o papel do grupo de docentes responsáveis pelo acolhimento dos estudantes no curso, aliado à organização de práticas institucionais em torno da promoção do sucesso educativo, a qual deve resultar na integração do estudante aos sistemas social e acadêmico da instituição que frequenta.

## **B) Avaliação da aprendizagem**

Para 11% dos cursos (dois cursos do CCAAB), o modelo de avaliação definido no PPC foi o somativo, ou seja, aquele que acontece no fim de um processo de aprendizagem e tem uma função classificatória. Um percentual importante de projetos pedagógicos (32%) não fez nenhuma referência ao processo de avaliação da



aprendizagem. Outros 36% apenas citaram a necessidade de adoção do modelo formativo e, somente, em 21% dos projetos existia uma definição explícita da opção pela avaliação formativa.

Dois instrumentos legais da instituição definem o modelo de avaliação que deveria ser adotado na instituição: o PDI/PPI e o Regulamento de Ensino de Graduação (REG). No PDI/PPI, encontramos a seguinte definição:

A avaliação de ensino é compreendida com parte integrante do processo de ensino aprendizagem e focaliza-se no estudante como sujeito ativo no seu processo pessoal de desenvolvimento acadêmico/cidadão. Nesta perspectiva, optou-se pela avaliação formativa, processual, que engloba acertos e erros, uma vez que os equívocos permitem diagnosticar lacunas a serem superadas no repertório do estudante, identificar mudanças de percursos eventualmente necessárias em função das competências e habilidades a serem desenvolvidas individualmente pelos discentes, garantir a reconstrução do conhecimento e aferir resultados periódicos alcançados durante o processo de ensino-aprendizagem em cada componente curricular (p. 29)

O REG (UFRB, 2012) também assumiu a avaliação formativa como o modelo institucional. Com uma análise entre os princípios da avaliação da aprendizagem definidos no regulamento e o texto dos projetos pedagógicos dos cursos em tela, verificamos que aqueles que fizeram referência ao REG somente mencionaram aspectos relacionados com o número de avaliações e percentual de faltas para aprovação em componentes curriculares. Somente no PPC do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, encontramos uma maior coerência entre a concepção de avaliação descrita e aquela registrada nos documentos institucionais (REG e PPI/PDI).

No relatório da CPA (UFRB, 2015), registramos o seguinte texto sobre avaliação da aprendizagem nos cursos da UFRB:

De acordo com os coordenadores dos colegiados dos cursos, a avaliação da aprendizagem era realizada majoritariamente utilizando provas escritas, provas práticas, seminários individuais ou em grupo. Alguns cursos descreveram a avaliação da aprendizagem como um processo, que deve considerar a autonomia do docente e o que está previsto no PPC dos cursos (p. 106).

### **C) Metodologias de ensino**

O PDI/PPI da UFRB definiu que o processo de aprendizagem “baliza-se nos princípios da aprendizagem centrada no aprendiz, ou, seja, na perspectiva da aprendizagem significativa e no ponto de vista sócio-histórico-cultural” (p. 26). Novamente ressaltamos a falta de coerência entre os documentos institucionais e os PPCs dos cursos, visto que o elemento do currículo menos encontrado nos projetos pedagógicos analisados foi a metodologia de ensino. Em 71%, dos projetos avaliados,



não encontramos nenhuma referência aos procedimentos metodológicos que balizariam a organização do ensino nos cursos. Somente o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde referiu-se ao conceito de aprendizagem significativa e definiu que a aprendizagem deveria seguir uma sequência definida por momentos de mobilização, construção e síntese do conhecimento.

Segundo consta no relatório da CPA, a partir das informações dos coordenadores de colegiado, os métodos, as metodologias, as estratégias e/ou técnicas de ensino predominantes nos cursos foram: aula expositiva, seminários, aulas interativas, visitas técnicas, aulas práticas em laboratório, juntamente com os estudos de caso (UFRB, 2015).

### **Qualidade do ensino: avaliação dos egressos sobre a qualidade do ensino**

A percepção dos egressos participantes deste estudo, em relação à qualidade de ensino, foi apreendida a partir das mesmas variáveis que orientaram a análise do currículo. A organização de saberes<sup>41</sup>, as atividades complementares ou outras estratégias de integração entre ensino, pesquisa e extensão<sup>42</sup>, o modelo de avaliação<sup>43</sup> e as metodologias de ensino<sup>44</sup>. O percentual de concordância (i.e. concordo totalmente) dos estudantes egressos com as variáveis que compuseram o indicador qualidade do ensino não ultrapassou 27% (Tabela 01).

Para os estudantes do CCS os itens com maior concordância total foram: currículo possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços (39,7%), o currículo do curso possuía espaços curriculares – disciplinas ou módulos – de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão (32,8%) e a organização curricular do curso deu ênfase na interdisciplinaridade (27,6%) (Tabela 01). Ressaltamos que os estudantes do BIS (curso que apresentou um arranjo curricular integrado) representaram uma importante parcela dos estudantes do CCS na amostra

---

<sup>41</sup> Organização curricular do curso deu ênfase na interdisciplinaridade; possibilitou vivências importantes em atividades práticas em comunidades e serviços.

<sup>42</sup> Currículo do curso possuía espaços curriculares – disciplinas ou módulos – de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão.

<sup>43</sup> Professor realizava intervenções, buscando identificar lacunas de processos de aprendizagens anteriores aos que estavam em realização; objetivos do processo de ensino estavam explícitos nos componentes curriculares que cursou; possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem; havia mecanismos como o e-mail e o web plataforma moodle, que permitiam relação educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências.

<sup>44</sup> Ambiente de aprendizagem: proporcionou aprendizagem ativa/estratégias diversificadas/aprendizagem significativa.

deste estudo.

No CCAAB e no CETEC, os estudantes apresentaram um baixo nível de concordância total para a maioria dos itens avaliados. No CFP os itens que obtiveram maior concordância total foram: docente possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem (25%) e organização curricular do curso deu ênfase na interdisciplinaridade (25%). No CAHL, o item “objetivos do processo de ensino estavam explícitos nos componentes curriculares que cursou” obteve a maior concordância total (30,8%) (Tabela 01).

**Tabela 01. Opinião dos inquiridos sobre a qualidade do ensino vivenciada no curso de graduação que integralizou na UFRB**

| Qualidade do ensino                                                                                                                     |                     | Centros da UFRB |        |        |        |        |        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                                                                                                                                         |                     | CCS             | CCAAB  | CFP    | CETEC  | CAHL   | UFRB   |
| Ambiente de Aprendizagem: Proporcionou aprendizagem ativa/estratégias diversificadas/Aprendizagem significativa.                        | Discordo totalmente | 3,4%            | 0,0%   | 10,5%  | 0,0%   | 0,0%   | 3,0%   |
|                                                                                                                                         | Discordo            | 5,1%            | 20,0%  | 15,8%  | 66,7%  | 30,8%  | 15,9%  |
|                                                                                                                                         | Concordo            | 62,7%           | 68,0%  | 57,9%  | 33,3%  | 46,2%  | 59,1%  |
|                                                                                                                                         | Concordo totalmente | 28,8%           | 12,0%  | 15,8%  | 0,0%   | 23,1%  | 22,0%  |
|                                                                                                                                         | Total               | 100,0%          | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| O professor realizava intervenções, buscando identificar lacunas de processos de aprendizagens anteriores aos que estavam em realização | Discordo totalmente | 3,3%            | 19,2%  | 20,0%  | 0,0%   | 0,0%   | 8,0%   |
|                                                                                                                                         | Discordo            | 24,6%           | 23,1%  | 15,0%  | 100,0% | 29,6%  | 25,5%  |
|                                                                                                                                         | Concordo            | 52,5%           | 53,8%  | 50,0%  | 0,0%   | 55,6%  | 51,8%  |
|                                                                                                                                         | Concordo totalmente | 19,7%           | 3,8%   | 15,0%  | 0,0%   | 14,8%  | 14,6%  |
|                                                                                                                                         | Total               | 100,0%          | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Os objetivos do processo de ensino estavam explícitos para você nos componentes curriculares que cursou                                 | Discordo totalmente | 1,7%            | 8,0%   | 4,8%   | 0,0%   | 7,7%   | 4,4%   |
|                                                                                                                                         | Discordo            | 20,0%           | 28,0%  | 47,6%  | 33,3%  | 26,9%  | 27,4%  |
|                                                                                                                                         | Concordo            | 55,0%           | 52,0%  | 23,8%  | 33,3%  | 34,6%  | 45,2%  |
|                                                                                                                                         | Concordo totalmente | 23,3%           | 12,0%  | 23,8%  | 33,3%  | 30,8%  | 23,0%  |
|                                                                                                                                         | Total               | 100,0%          | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Possibilitou retroalimentação das avaliações, de forma que o ajudou a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem.       | Discordo totalmente | 3,3%            | 16,0%  | 10,0%  | 33,3%  | 3,7%   | 7,4%   |
|                                                                                                                                         | Discordo            | 23,0%           | 20,0%  | 35,0%  | 33,3%  | 37,0%  | 27,2%  |
|                                                                                                                                         | Concordo            | 60,7%           | 48,0%  | 30,0%  | 33,3%  | 40,7%  | 49,3%  |
|                                                                                                                                         | Concordo totalmente | 13,1%           | 16,0%  | 25,0%  | 0,0%   | 18,5%  | 16,2%  |
|                                                                                                                                         | Total               | 100,0%          | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Possibilitou vivências importantes em                                                                                                   | Discordo totalmente | 3,4%            | 8,3%   | 10,0%  | 66,7%  | 7,7%   | 7,6%   |



|                                                                                                                                                                       |                     |        |        |        |        |        |        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| atividades práticas em comunidades e serviços                                                                                                                         | Discordo            | 6,9%   | 45,8%  | 30,0%  | 33,3%  | 38,5%  | 24,4%  |
|                                                                                                                                                                       | Concordo            | 50,0%  | 29,2%  | 45,0%  | 0,0%   | 34,6%  | 41,2%  |
|                                                                                                                                                                       | Concordo totalmente | 39,7%  | 16,7%  | 15,0%  | 0,0%   | 19,2%  | 26,7%  |
|                                                                                                                                                                       | Total               | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| A organização curricular do seu curso deu ênfase na interdisciplinaridade                                                                                             | Discordo totalmente | 12,1%  | 12,5%  | 30,0%  | 33,3%  | 7,7%   | 14,5%  |
|                                                                                                                                                                       | Discordo            | 17,2%  | 45,8%  | 35,0%  | 33,3%  | 34,6%  | 29,0%  |
|                                                                                                                                                                       | Concordo            | 43,1%  | 37,5%  | 25,0%  | 33,3%  | 46,2%  | 39,7%  |
|                                                                                                                                                                       | Concordo totalmente | 27,6%  | 4,2%   | 10,0%  | 0,0%   | 11,5%  | 16,8%  |
| O currículo do seu curso possuía espaços curriculares (disciplinas ou módulos) de promoção da integração ensino, pesquisa e extensão                                  | Total               | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
|                                                                                                                                                                       | Discordo totalmente | 8,6%   | 12,0%  | 15,0%  | 33,3%  | 0,0%   | 9,1%   |
|                                                                                                                                                                       | Discordo            | 13,8%  | 20,0%  | 35,0%  | 33,3%  | 42,3%  | 24,2%  |
|                                                                                                                                                                       | Concordo            | 44,8%  | 56,0%  | 45,0%  | 0,0%   | 38,5%  | 44,7%  |
| Havia mecanismos como o e-mail, o web plataforma moodle, que permitiam relação educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências | Concordo totalmente | 32,8%  | 12,0%  | 5,0%   | 33,3%  | 19,2%  | 22,0%  |
|                                                                                                                                                                       | Total               | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
|                                                                                                                                                                       | Discordo totalmente | 10,3%  | 4,3%   | 10,0%  | 0,0%   | 16,0%  | 10,1%  |
|                                                                                                                                                                       | Discordo            | 13,8%  | 4,3%   | 40,0%  | 33,3%  | 44,0%  | 22,5%  |
| Total                                                                                                                                                                 | Concordo            | 58,6%  | 60,9%  | 40,0%  | 66,7%  | 24,0%  | 49,6%  |
|                                                                                                                                                                       | Concordo totalmente | 17,2%  | 30,4%  | 10,0%  | 0,0%   | 16,0%  | 17,8%  |
| Total                                                                                                                                                                 |                     | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fonte: Pesquisa de campo

## Qualidade do ensino: avaliação dos docentes

### A) Organização dos saberes

É oportuno destacar que temos clareza da distância existente entre o texto do currículo e o contexto da sua operacionalização; assim, para melhor elucidar o indicador qualidade de ensino, apresentaremos a opinião dos professores, a partir da avaliação do currículo, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino.

Nas entrevistas dos professores do CCAAB e do CETEC, um traço em comum, identificado nas falas dos mesmos, foi a opinião em relação à necessidade de revisões nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. No texto acima, apontamos que, nestes dois centros, os currículos apresentaram-se 100% organizados no formato disciplinar e hierarquizado. Como também registramos o baixo nível de concordância total dos egressos com a integração curricular, as metodologias ativas e a avaliação formativa.



A UFRB foi criada em 2006, sob a tutoria da Universidade Federal da Bahia e, dessa instituição, herdou os projetos pedagógicos dos primeiros cursos implantados. Os primeiros professores que chegaram à instituição tiveram a tarefa de revisar os currículos existentes. Sobre isso um entrevistado assinalou:

Então, foram proporcionadas algumas modificações daquele currículo, não sei se vou ser duro, na palavra, mas, aquele currículo recalcitrante, que já estava vigorando muito tempo aqui. Só que hoje eu vejo que é necessário, novamente discutir, novamente atualizar, novamente trazer elementos que possam melhor correlacionar (Eli).

A necessidade de alterações no currículo também foi ressaltada por outros entrevistados. Segundo “Aurora”, o currículo do curso de Agronomia, em execução, contempla de forma insuficiente a área das Ciências Sociais aplicadas. Ela destacou:

O currículo do curso de Agronomia está organizado em áreas de conhecimento, mas, a parte de ciências sociais aplicadas deveria ter uma inserção maior do que a parte tecnológica ou técnica [...] Porque, Agronomia é um curso que tem diversas áreas, você pega as áreas de solos e química, de zootecnia (produção animal), você pega a parte das engenharias, pega a parte da fitotecnia e, deveria ter a parte de humanas mais solidificada. No sentido de interagir com as demais áreas, mais acaba que é uma área muito marginalizada (Aurora).

Para os novos cursos propostos pela instituição, foi necessária a elaboração de projetos. Sobre isso, “Eros” falou:

Foi um PPC criado em 15 dias. É também explicado pelo momento que a UFRB vivia. Criada em 2005, passou a funcionar em 2006, então, em 2008, tinha dois anos de funcionamento. Então, credenciar os cursos, credenciar a universidade junto ao MEC. Então, tem confusões! A gente não conseguiu pensar de uma forma muito elaborada [...] aquelas pessoas que estavam à frente. A gente pensou assim, a partir da nossa experiência de vida na instituição de origem (Eros).

Sobre os elementos que subsidiaram a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC), Eros declarou:

O PPC foi elaborado em 2008, na época da elaboração eu fazia parte da comissão. Na elaboração o que ficou pensado em relação ao curso foi seguir de forma rígida o que determinava as diretrizes curriculares nacionais (Eros).

Já Apolo, referindo-se à necessidade de reformas do currículo em execução no seu curso demonstrou um desconhecimento da existência de referenciais internos e, revelou uma confusão em relação aos órgãos superiores que regulam a graduação, quando se referiu à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), visto que esta coordenação ocupa-se, especialmente, de cursos de Pós-Graduação. Ainda podemos

perceber na sua fala, certo isolamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE)<sup>45</sup>:

O currículo do curso está passando por algumas transformações, agora a gente tem discutido dentro do NDE, estas questões mais relacionadas às recomendações da CAPES de alteração dos cursos no país inteiro. O que a gente tem visto é que o curso está defasado, em alguns aspectos e, a gente tá tentando adequar. Vendo que caminho seguir. Porque, não há uma normativa direta indicando, o que cada curso deve fazer? O que cada área deve fazer? A gente tá tentando encontrar um caminho para atualizar o curso (Apolo).

Sobre o curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas do CETEC, criado em 2009, Zeus também destacou a necessidade de aprimoramentos, bem como apontou problemas, como a retenção<sup>46</sup> dos estudantes e, na sua visão, os motivos que levaram a sua ocorrência. Ele disse:

É eu acredito que precise atacar alguns pontos para melhorar a questão do primeiro e o segundo semestres, para gente ter, não uma qualidade, mas uma forma melhor de apresentar os conteúdos e diminuir a retenção dos alunos e, também, de viabilizar uma carga horária menor nos primeiros semestres. Hoje, os cursos do 1º e 2º semestres eles tem mais que 24 horas/semanais de aula e, isso é ruim para planejar e ruim para o aluno, que tem pouco tempo para estudar, uma gama de disciplinas que requer muito deles e eles não tem muito preparo (Zeus).

Os professores do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do CCS apresentaram uma visão de concordância com o modelo curricular vivenciado, com destaque para pontos estruturantes, como a formação geral e a integração curricular por meio de eixos e módulos. Destacamos a visão de Flora do currículo integrado, como um meio para promoção do sucesso dos estudantes. Na sua perspectiva, o modelo adotado no curso permitiu ao estudante a experiência do interconhecimento, por meio de uma integração teoria/prática vivenciada pelos estudantes em espaços curriculares construídos na interação com comunidades:

Então, é um currículo que prevê a integração dos componentes, no qual o componente Processo de Apropriação da Realidade (PAR) é o componente que costumo chamar de eixo integrador. O PAR por estar sendo realizado em um contexto que é real, entendendo que a realidade é dinâmica, outros conceitos podem ali serem construídos e surgirem a partir daquela realidade, então, acho que isso é que é interessante. Isso para mim tem total relação com sucesso acadêmico do estudante do bacharelado, porque permite uma formação que, eu denomino que é não esquizofrênica, ou seja, o estudante percebe que há uma interação, integração entre o conhecimento teórico com o conhecimento prático e, há uma circularização, onde a experiência do estudante na comunidade e a experiência das pessoas da comunidade também são integradas dentro do conhecimento científico. (Flora).

<sup>45</sup> O NDE regulamentado pela Portaria 147 de 02 de fevereiro de 2007 é constituído por uma parcela do corpo docente responsável pela criação, implantação e consolidação do projeto pedagógico do curso.

<sup>46</sup> O termo “retenção” refere-se à reprovação dos estudantes em componentes curriculares.



## **B) Avaliação aprendizagem**

Dos nove docentes entrevistados, quatro deles demonstraram compreender o processo avaliativo como algo formativo. Para tanto, um conjunto de informações coletadas ao longo do semestre serviriam para diagnosticar a qualidade dos resultados intermediários ou finais. Ademais, para parte deste grupo, a prova escrita foi considerada como inadequada ou dispensável para avaliar o componente curricular.

Eu já trabalhei algum tempo atrás com modelo só de provas, e não gostei do resultado alcançado, hoje eu inovo, eu tento mudar meu processo avaliativo. Eu acho que uma avaliação escrita, ela é fundamental. A gente precisa ter. Mas as outras avaliações a gente pode fazer de forma diferenciada. Eu vejo que dentro do processo do componente curricular, aquelas avaliações, por exemplo, que eu faço que são presenças, atividades que são feitas em sala de aula, em grupo, coletivamente, essas ajudam sobremaneira no processo de êxito do aluno no final. Porque é processual. Então o aluno não fica tenso, ele fica muito mais descontraído, ele fica muito mais... ele se envolve mais, e aí quando chega no final no término do componente, ele percebe que tudo aquilo que foi construído ao longo do componente já foi pra ele o processo avaliativo em si, então, essa tensão é muito menor (Eli).

A análise das entrevistas dos demais docentes nos permitiu afirmar que estes realizavam verificação da aprendizagem, geralmente, por meio de provas escritas. No depoimento de Thor, ficou evidente que o sucesso do estudante no componente curricular era aferido por meio de um padrão de médias, no qual o aproveitamento parcial nestas avaliações era considerado. Além disso, registrou o número elevado de estudantes na turma, como justificativa para a adoção deste tipo de medida do aproveitamento cognitivo dos estudantes:

Bom a minha avaliação é, como eu falei, às vezes a disciplina tem particularidade, as disciplinas que eu ensino normalmente eu divido em três avaliações escritas e abertas. Então, até pela quantidade aluno na turma, eu avalio o que ele escreve baseado na aula que eu dei, então, aquilo que eu dei eu tento observar na escrita dele se ele conseguiu absorver o conteúdo. Fora as discussões que a gente tem dentro da sala de aula, é claro. Mas eu observo dentro das três avaliações que apliquei pra ele, então, eu considero que o aluno vai nessa média, apesar de ser sete, mas o aluno que ficou com sessenta por cento, eu considero ele, que conseguiu alcançar, conseguiu compreender todo o conteúdo. Então eu avalio nessas três avaliações, por que eu não tenho outra forma de ficar avaliando individualmente cada um, esse é um... talvez com quarenta e cinco alunos na turma a gente poderia fazer um trabalho melhor, mas com setenta... e às vezes matricula setenta e cinco na minha turma, aí não tem como eu ficar avaliando aluno de outra forma, tem esses fatores aí (Thor).

Já Apolo, afirmou que utiliza a prova como única medida da aprendizagem, mas com um olhar de que pode não ser o ideal, mas, no seu espectro de visão, naquele momento, não havia alternativa:

[...] infelizmente a gente tem que fazer prova. Por que eu acho que ainda é o único mecanismo que a gente tem inclusive com o tempo fora de sala de aula pra preparar, pra corrigir, não tem outro mecanismo que pelo menos eu



enxergo e, falta preparação pra gente enxergar outros caminhos. Mas é baseado nisso, são trabalhos, avaliações e provas, que eu tento minimizar os impactos, fazendo ela menos subjetiva possível (Apolo).

Eros apontou que na sua experiência, houve mudança em relação ao modelo de prova em função da limitada capacidade de abstração dos estudantes, o que levou à adoção de um modelo “mais fácil”. Isso é característico do modelo de verificação, visto que o diagnóstico ou uma informação desta natureza, não contribuiu para adoção de medidas para superar a lacuna de aprendizagem de modo a construir efetivamente os resultados necessários à aprendizagem.

Por que assim, eu [...] foi outra coisa que eu mudei, as minhas provas eram todas de situações, que a pessoa tinha que dissertar realmente, e eu via que eles não conseguem e, aí eu me coloco assim, não como totalmente culpado, por que essas coisas... as minhas aulas elas são muito dinâmicas nesse aspecto. Mas [...] aí eu tive que mudar minha prova, uma vez eu fiz, eu dei uma prova assim toda decoreba, eles foram bem, mas quando eu dei uma prova em que eu cobrei dele, uma forma, era uma situação que ele tem que dissertar em cima da situação com os conhecimentos já acumulados, eles não mandam, não conseguem, eles escrevem três linhas e acham que explicou muito (Eros).

Quanto ao conhecimento dos docentes sobre documentos institucionais que definiriam as bases para a avaliação da aprendizagem, somente os professores do BIS/CCS referiram que estas referências encontravam-se descritas no Projeto Pedagógico do Curso. Os demais docentes afirmaram desconhecer qualquer normativo institucional. Eli questionou se a existência deste documento seria suficiente para que os professores incorporassem outros métodos de avaliação – para o entrevistado, a instituição deveria investir na formação docente neste quesito.

[...] desconheço regulamentação. Não sei se apenas uma regulamentação em relação a isso, daria o efeito necessário, porque se o professor não sabe fazer isso, se o professor não tá preparado pra fazer isso, ele não vai adotar, ele vai ter a resistência. Aí quando eu penso, por exemplo, no curso de Agronomia que a gente tá falando, esse corpo docente cheio de resistência. Dizer que olhe você não vai fazer mais três provas no semestre. Mas eu só sei fazer as provas, e aí? O quê que eu vou fazer? Eu não sei fazer isso que você tá fazendo, eu não sei fazer esse negócio processual, essas atividades em grupo de avaliação, eu não sei fazer nada disso. Então, é necessário um investimento institucional, no sentido de uma mudança, de apresentar possibilidades, discutir possibilidades, pra que depois... aí eu acho que naturalmente um normativo pode direcionar (Eli).

### **C) Metodologias de ensino**

A maioria dos docentes entrevistados manifestou desconhecimento em relação à existência de referenciais orientadores ou normas institucionais que definissem os princípios metodológicos que deveriam ser seguidos pelos professores, enquanto outros referiram o REG, embora este documento não trate desta temática. Sobre este

desconhecimento, Thor afirmou:

Não, assim [...] Eu não sei se é por que essa experiência que vem acaba você não lendo essas coisas. Eu acho que, ou falta alguém mostrar essa metodologia pra gente, eu acho que a gente fica um pouco solto nesse sentido aí, eu não conheço não (Thor).

Eli também reforçou esta ideia de ausência ou insuficiência de documentos institucionais que tratassem das metodologias de ensino<sup>47</sup>:

A nossa Instituição no meu ponto de vista, na condição de docente, eu acho que a nossa instituição ainda precisa aprimorar um pouco mais esses processos, é... e esses documentos é... assim, do que possa subsidiar e auxiliar o corpo docente no sentido dessa mudança metodológica. Eu desconheço, eu desconheço na nossa instituição, eu não, eu desconheço. Em termos de regulamentação, a gente sabe do regulamento do ensino de graduação, mas, ele não traz elementos contundentes que aborde essa questão metodológica, então, se essa documentação ela existe, eu não tive acesso a ela ainda (Eli).

Neste artigo, registramos que 71% dos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados não continham referência aos princípios metodológicos dos cursos, apesar do registro explícito no PDI/PPI. Como o PPC é um documento mais próximo do fazer do docente que o PPI, podemos inferir que a ausência de registros neste documento pode ter contribuído com o desconhecimento aqui apresentado. Isso pode ser confirmado pelas respostas dos professores do BIS/CCS. Todos os entrevistados deste curso afirmaram conhecer os princípios metodológicos do curso e que estes estavam registrados no PPC. Acima informamos que o único curso que definiu explicitamente este quesito no seu PPC foi o BIS. A transcrição da fala abaixo exemplifica a posição dos docentes do BIS/CCS:

No bacharelado a metodologia ela está descrita no Projeto Pedagógico do Curso, as atividades elas são definidas pelos docentes, então né, tem, as atividades são diversas ... quando eu fui professora do módulo, antigo módulo filosofia, ciência e realidade, utilizava estratégias como ciclos de debates, que estudávamos um livro, cada turma apresentando, debatendo capítulo, o mapa conceitual também né uma estratégia já adotada, mas, a metodologia ela está prevista, agora, os recursos, as estratégias, elas vão sendo definidas, encontradas pelos docentes (Maia).

## Considerações

A formação profissional assumiu um espaço na formação universitária brasileira e foi vista por muitos como a única, talvez, a mais importante função da universidade. Isso em contraposição a uma perspectiva contra-hegemônica que preconizava a superação dessa visão economicista e voltada para mercado, em prol da assunção das

<sup>47</sup> Este baixo conhecimento ou apropriação dos normativos institucionais foi também registrado no relatório da CPA. Neste documento, os dados apontaram para um grau de conhecimento normativo relativamente baixo para toda comunidade acadêmica da UFRB (UFRB, 2015).



reais funções da universidade como espaço de desenvolvimento do conhecimento científico, artístico, humanístico e, também, instrucional (SANTANA, 2017). Retomamos esta dicotomia no âmbito do ensino superior para ilustrar que a concepção de ensino superior prevista no PDI possuía com o objetivo o rompimento com a formação meramente instrucional. Contudo, a análise dos projetos pedagógicos dos cursos efetivamente implantados, a impressão de alguns dos professores entrevistados e parte dos estudantes inquiridos sobre a qualidade de ensino não asseguraram que de fato ocorreu esta ruptura no conjunto da instituição.

Por fim, ratifica-se que neste texto foram apresentados aspectos que envolvem o contexto institucional de aprendizagem e, neste indicador, um dos focos a organização dos processos em “sala de aula”, vista como o espaço de efetivação do sucesso educativo, uma vez que é neste ambiente que ocorre o encontro do estudante com os conteúdos programáticos, metodologias, sistema de avaliação da aprendizagem, com os docentes e o com o conjunto de características destes que compõem a tarefa de ensino. Estes resultados apontam para a necessidade de ações orientadas e organizadas a partir do princípio de que a “sala de aula” representa a “pedra angular” da promoção do sucesso educativo.

## **Bibliografia**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Lda, 2014.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA/UFRB. Relatório de Autoavaliação Institucional: Relatório Final do Segundo Ciclo Avaliativo 2012-2014 . Cruz das Almas: UFRB, 2015.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática** (Vol. 2ª Ed). Coimbra: Almedina S.A, 2013.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Caderno de Pesquisa, Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. (Tradução de Ramos, P. C.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTANA, L. A. A., **O sucesso educativo em cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação: especialidade em sociologia da educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga. Portugal, p. 420. 2017.

TINTO, V. Learning Communities: Building Gateways to Student Success. **Annual meeting of the American College Personnel Association**. Denver, Colorado, 1999, p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Research and practice of student retention: what next? **J. College Student Retention**, Washington, D. C, 8(1), 2006, pp. 1-19.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Plano de desenvolvimento Institucional**. Cruz das Almas: UFRB, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Regulamento de Ensino de Graduação**. Cruz das Almas: CONAC/UFRB, 2012.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1989.



## A AVALIAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO: APONTAMENTOS PARA UMA REFLEXÃO

Mariana Andrea da Silva Casali Simões<sup>48</sup>  
Manuel António Ferreira da Silva<sup>49</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta a complexidade do campo científico da avaliação, discutindo o seu desenvolvimento a partir da análise de abordagens, perspectivas e teorias referidas na literatura estudada em torno deste conceito polissêmico que é a avaliação. Estes apontamentos trazem à reflexão como estas diferentes abordagens impactam na implementação e realização de processos avaliativos no âmbito da avaliação educacional, demonstrando que as lutas epistemológicas travadas neste campo não se referem apenas aos procedimentos metodológicos, mas são batalhas éticas e políticas que se inscrevem em campos de valores.

**Palavras-chave:** avaliação, campo científico, avaliação educacional.

### Abstract

This article presents the complexity of the scientific field of evaluation, discussing its development from the analysis of approaches, perspectives and theories referred to in the literature studied around this polysemic concept that is the evaluation. These notes bring to the reflection how these different approaches impact on the implementation and realization of evaluation processes in the scope of educational evaluation, demonstrating that the epistemological struggles in this field do not refer only to methodological procedures, but are ethical and political battles that are inscribed in fields of values.

**Key words:** evaluation, scientific field, educational evaluation.

### 1. Introdução

Tratar sobre a avaliação como nos propomos neste artigo se constitui numa tarefa difícil dada a abrangência do conceito e sua larga utilização não só nos contextos educacionais, mas também nos outros lugares da vida social. Além disso, a diversidade

---

<sup>48</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Braga-Portugal). Técnica em Assuntos Educacionais lotada na Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos da UFRB. E-mail: mariana@ufrb.edu.br

<sup>49</sup> Professor Doutor do Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga- Portugal). E-mail: masilva@ie.uminho.pt

de significados propostos por parte de diferentes autores sobre o que é avaliação tem mostrado que é necessário superar alguns desafios para que se estabeleça uma adequada delimitação deste campo. Também essa diversidade de concepções impacta em dificuldades de operacionalização do processo avaliativo, ou seja, impacta na dimensão prática da avaliação. Há uma certa confusão sobre o conceito da avaliação em relação a outras atividades, tendendo a confundi-la com uma pesquisa, ou mesmo uma auditoria, com um diagnóstico ou com um monitoramento de projeto. “Essas múltiplas possibilidades de visualizar a avaliação, terminam por condená-la ao terreno das atividades de difícil entendimento e de limitada utilização” (TENÓRIO & COELHO, 2012, p. 257). Reconhecendo essa abrangência e essas dificuldades, elucidaremos primeiramente algumas questões referentes à amplitude do conceito da avaliação (aquelas que destacamos como mais importantes), de maneira a abordá-la como um campo de saber científico específico, evidenciando as principais discussões acerca das teorias da avaliação e seus autores de referência, os quais emergem de diferentes concepções de mundo ao longo do tempo.

Discutiremos o desenvolvimento da avaliação a partir da análise de abordagens, perspectivas e teorias referidas na literatura estudada, embora tenhamos em mente que existe uma grande distância entre o nível dos discursos e o nível das práticas, uma vez que falar da avaliação é uma função social de valorização desta ação, daí explica-se que muitas vezes, em determinados contextos, “falar sobre ela pode ser mais necessário do que fazê-la” (BARBIER, 1985, p. 7). Faremos esta abordagem da avaliação como campo tendo em vista a acepção de *campo* proposta por Pierre Bourdieu (1983). Segundo este autor, as práticas científicas são permeadas por interesses orientados para a aquisição de autoridade científica, pois o universo da ciência (ou do conhecimento) é um campo social como outro qualquer, que por sua vez tem suas relações de força e monopólios.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável como competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122).

As práticas científicas são orientadas para a aquisição de uma autoridade científica, traduzida em prestígio e reconhecimento, e estão atreladas à competência



técnica do pesquisador e ao interesse externo que sua pesquisa desperta. Dizer que o campo científico é um espaço de lutas é reconhecer que essas lutas não se dão apenas no campo epistemológico, mas também no campo político dos interesses, o que faz existir uma “hierarquia social dos campos científicos”.

Assim, o campo da avaliação tem diferentes abordagens que se apoiam em pressupostos políticos e filosóficos bastante diversificados. “Desta forma, temos abordagens inspiradas em pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas, ou se quisermos, empírico-racionalistas, e perspectivas mais próximas do que poderemos designar como racionalidades interpretativas, críticas e sociocríticas” (FERNANDES, 2010, p. 20). Mas o que podemos apreender dessas abordagens desenvolvidas ao longo do tempo é que elas apresentam essencialmente os elementos que supostamente uma boa avaliação deva ter, tais como: os principais objetivos da avaliação; a orientação metodológica adotada e as técnicas utilizadas; o papel dos avaliadores e o grau de participação dos *stakeholders*<sup>50</sup>; a definição da audiência ou das audiências a privilegiar; e a natureza e divulgação dos relatórios de avaliação (FERNANDES, 2010, p. 18).

## 2. A abrangência do conceito de avaliação

Segundo Cipriano Luckesi (2010, p. 9), o termo avaliar significa “atribuir qualidade a alguma coisa”, pois a palavra deriva do latim, da expressão *a-valere*, traduzida por “atribuir valor a” ou “atribuir qualidade a”. O ato de avaliar, através desta compreensão tem a ver diretamente com o sujeito que avalia, pois implica que este sujeito, “tomando por base propriedades da realidade, atribua-lhe um valor ou uma qualidade, a partir de um determinado critério, que seja assumido como válido, o que pode ser traduzido pelo fato de que a avaliação se manifesta como uma investigação da qualidade de alguma coisa” (LUCKESI, 2010, p. 9). O valor é uma atribuição do sujeito à realidade, sempre olhada a partir de um determinado critério estabelecido social, cultural ou politicamente. Então, os valores e as qualidades não são absolutos, mas sim comprometidos com as circunstâncias onde eles se dão e são assumidos como válidos. Daí podemos inferir que não existe avaliação em geral, já que a avaliação é sempre um processo datado e localizado para determinado fim, de acordo com critérios previamente estabelecidos e que relevam de campos que lhe são exteriores. De acordo com o Joint

---

<sup>50</sup> Comumente designados como os interessados na avaliação.

Committee on Standards for Educational Evaluation<sup>51</sup>, a avaliação é o julgamento sistemático do valor ou do mérito de um objeto. Esta definição, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 19) se centra no termo “valor”, de maneira que a avaliação está sempre a determinar o valor de algo que está sendo julgado. Embora existam críticas que refutam esta orientação valorativa da avaliação porque ela concede um grande poder ao sujeito avaliador, inevitavelmente a valoração deve desempenhar um papel importante para identificar pontos fortes e fracos de alguma coisa, e se isso é feito tendo em vista o progresso ou melhoria do que está sendo avaliado, então a valoração é algo positivo; entretanto, Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 20) acreditam que a avaliação deva proporcionar uma base lógica (por exemplo, através da recolha de informações de qualidade) que justifique as perspectivas valorativas utilizadas para a interpretação dos resultados.

Muitos autores defendem que a avaliação constitui uma forma básica do comportamento humano, utilizada no cotidiano de maneira intuitiva, já que a cada instante da vida o ser humano é confrontado a escolher, optar ou decidir. Domingos Fernandes (2013, p. 14), destaca que pesquisas recentes na área das neurociências evidenciaram que os seres humanos tendem a centrar-se mais na elaboração de juízos avaliativos sobre os objetos que os rodeiam do que na descrição<sup>52</sup> dos mesmos. “Para os seres humanos, avaliar é uma função mais básica e prioritária do que descrever o que se passa à sua volta, ou seja, parece que, antes do mais, olhamos para o mundo de um ponto de vista avaliativo” (FERNANDES, 2013, p. 14). Entretanto, essa avaliação corriqueira e informal é insuficiente para avaliar questões mais críticas de contextos organizacionais mais complexos (a exemplo dos contextos educacionais), porque está influenciada pelas concepções, experiências e expectativas dos sujeitos, nos conduzindo a uma visão bastante parcial da realidade.

Este autor distingue as diferenças entre estes dois tipos de avaliação: a avaliação informal, a que aludimos acima, a qual representa as escolhas do dia a dia que fazemos para regular diversas situações pessoais e profissionais de nosso cotidiano; e a avaliação formal, ou avaliações formais, como o autor as designa, são “as avaliações que nos

---

<sup>51</sup> Criado em 1975, o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation é uma coalizão entre as principais associações de avaliadores profissionais dos Estados Unidos e Canadá. Disponível em: <http://www.jcsee.org/>.

<sup>52</sup> Embora a descrição também seja uma das dimensões da avaliação para os autores Guba e Lincoln (2011).



exigem abordagens propositadas, rigorosas, sistemáticas e tão independentes e imparciais quanto possível” (FERNANDES, 2013, p. 14); claramente, são aquelas situações em que a avaliação deve identificar os critérios utilizados para produzir determinado juízo avaliativo, mencionando também as fontes de dados utilizadas. A avaliação formal também parece possuir maior abrangência porque nos faz desenvolver racionalmente os processos avaliativos que são coletivos e construídos socialmente. Já os procedimentos informais (como é o caso da chamada avaliação informal), quase sempre de natureza individual e eminentemente impressionistas, selvagens e muito devedores de uma racionalidade analítica rigorosa e passível de ser submetida a análises críticas, possuem um valor bastante limitado, podendo mesmo ser questionada a sua integração no domínio conceitual da avaliação. Para alguns autores, hoje em dia, tanto a ‘avaliação informal’ como a ‘avaliação formal’ geram conhecimento acerca da realidade, daí que elas não precisam ser vistas como antagônicas ou inconciliáveis, mas como processos que se complementam porque ambos geram conhecimentos válidos sobre uma dada realidade, à imagem do que se pode dizer em relação ao conhecimento científico e ao que emerge do senso comum, comparação que nos parece essencial para melhor compreendermos o estatuto dos dois grandes modos de conceber a avaliação. De acordo com Fernandes (2013, p. 15),

As realidades a avaliar são, em geral, bastante complexas, integrando uma miríade de elementos (e.g. educacionais, sociais, culturais, psicológicos, estatísticos, econômicos, financeiros) que as tornam difíceis de descrever, analisar e interpretar. Por isso, parece pouco prudente considerar apenas um tipo de avaliação, uma única forma de gerar conhecimento ou um único processo de recolher informação avaliativa.

Na dimensão formal, a avaliação tem fundamentação teleológica, ou seja, não existe em si, mas sim para servir a um fim. Assim, um juízo pode ser positivo ou negativo segundo a finalidade da avaliação. Ela manifesta-se, assim, social e historicamente, como um conjunto de atos, de práticas, de formas variadas, mas de maneira geral, sempre está relacionada à produção de juízo de valor (BARBIER, 1985, p. 59). A avaliação sistemática, na acepção de Stufflebeam e Shinkfield (1987), sinônimo da avaliação formal a que aludimos acima, se constitui em um domínio fundamental do conhecimento porque permite-nos formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade, baseando nossas decisões em determinada racionalidade e buscando a melhoria da vida em comum, por isso ela está presente em todas áreas da atividade humana. A avaliação tem servido à humanidade para, por

exemplo: apoiar a tomada de decisões; auxiliar a prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos; compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social; e acreditar e reconhecer programas (FERNANDES, 2013, p. 12). Dentro deste contexto, a avaliação educacional, sobretudo aquela que temos vindo a designar como formal, concebida como o conjunto de todas as formas de avaliação disponíveis no campo da educação, tem sido considerada cada vez mais indispensável para compreender os problemas que afetam os sistemas educativos e agir para a melhoria dos complexos processos sociais destes sistemas. Como no-lo refere Afonso (2014, p. 488):

A avaliação é um campo complexo que inclui entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas e a própria avaliação de políticas.

A autora inglesa Helen Simons, muito influenciada pelas propostas de Barry MacDonald (2008), assinala as três características teóricas assumidas pela avaliação educativa: é uma atividade particularizada, persuasiva e política (SIMONS, 1999, p. 26). Esta caracterização nos leva a diferenciar a avaliação da investigação, principalmente no que se refere às funções que a avaliação pode vir a assumir, bem como a inevitável implicação do avaliador neste processo político. Para Simons, a avaliação é política inclusive no que se refere à metodologia, que não se resume apenas a um simples conjunto de opções técnicas, mas também se encontra balizada por considerações políticas. “Neste sentido a metodologia da avaliação tem de ser coerente com os projetos e intenções educacionais” (SIMONS, 1999, p. 159). Segundo a autora, a educação e a política são mutuamente constitutivas. Ela considera que a educação seja a emancipação pelos indivíduos através do autoconhecimento, e a política é a emancipação dos grupos através do conhecimento social. “Na prática da avaliação estes pontos de vista sobre a educação e a política estão profundamente interligados” (SIMONS, 1999, p. 159).

Almerindo Janela Afonso (2009), apoiado nos contributos de Ernest R. House, também enfatiza o caráter político da avaliação, pois segundo ele, a avaliação serve a determinados interesses. A própria escolha de determinadas modalidades e técnicas de avaliação implica em determinada opção política. “Verificar a que interesses serve e



como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (House In. AFONSO, 2009, p. 18). Ainda de acordo com este autor, há que se considerar que estas escolhas e estes interesses refletem as funções manifestas e as funções latentes da avaliação, e elas podem ter um protagonismo maior ou menor a depender da conjuntura política, social e econômica a que esteja submetida. Continuando a acompanhar o raciocínio de Afonso, não são apenas as práticas avaliativas (formais e informais) que podem interessar a uma sociologia da avaliação<sup>53</sup> mas também os ‘modelos de responsabilização’ decorrentes dos resultados da avaliação, os quais frequentemente envolvem os diferentes atores dos contextos educativos e também as agências reguladoras do Estado:

À sociologia da avaliação poderá incumbir ainda problematizar a relação da avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional) bem como discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais (AFONSO, 2009, p. 17).

Para Michael Scriven, o principal elemento diferenciador da avaliação é o julgamento, e é em função das condições em que se concretiza este ato avaliativo que se define a questão da qualidade de seu resultado e seu sentido de utilidade (TENÓRIO & COELHO, 2012, p. 261). Ele reforçou essa noção de decisão para a melhoria de cursos, organização dos estudantes e regulação administrativa, e marcou a diferença entre as funções e os objetivos da avaliação. Enquanto estes são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para a tomada de decisões. Desta maneira, o autor faz a clássica distinção entre avaliação formativa, que se realiza ao longo do processo com a introdução de modificações, e a avaliação somativa, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23). Também para Stufflebeam e Shinkfield a definição de avaliação está diretamente associada à tomada de decisão:

“definimos la evaluación aquí como un estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto” (STUFFLEBEAM & SHINKFIELD, 1987, p. 67).

---

<sup>53</sup> Para o autor, através da sociologia da avaliação não se intenciona constituir uma outra disciplina, separada da sociologia da educação, mas sim dar visibilidade à avaliação no interior do campo educativo (AFONSO, 2009, p. 16).

Ao analisar a evolução do campo da avaliação, podemos observar a presença de alguns elementos que marcam o sentido do processo avaliativo, os quais nos auxiliam em um melhor entendimento sobre o que é a avaliação e sobre a complexidade dos processos que estão nela envolvidos. Assim, para Tenório & Coelho (2012, p. 260) esses elementos são: a importância da produção de dados e informações como o principal meio de alimentação do processo avaliativo; o estabelecimento de parâmetros de referência para trabalhar estas informações obtidas e consequentemente emitir juízos de valor, identificando os méritos e gerando resultados valorativos; e a destinação desses resultados e seus usos diferenciados a fim de melhorar ou transformar o objeto avaliado. Já José Dias Sobrinho (2003, p. 51) faz referência a três tendências nas concepções de avaliação existentes, agrupadas no Manual de Avaliação (produzido pelo Centro de Documentação do Sistema Tecnológico do México) da seguinte maneira: a avaliação como julgamento de aspectos emitidos por especialistas de cada área; avaliação como medição e elaboração de instrumentos de medição e análise quantitativa dos dados; e a avaliação como comprovação de êxito de objetivos.

### **3. O desenvolvimento da avaliação como campo científico**

Segundo José Dias Sobrinho (2003, p. 15), os procedimentos avaliativos concebidos como processos de dimensão social (aqueles que notadamente ultrapassam o foro íntimo e individual) são muito antigos. Na China, há mais de dois mil anos, já havia exames de seleção para ingresso nos serviços públicos e na Grécia verificações de aptidões morais daqueles candidatos às funções públicas. Desta maneira, podemos observar que esses procedimentos avaliativos já tinham um certo sentido de interesse público, embora fossem formalmente pouco elaborados (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15). Na modernidade, com a crescente complexidade dos problemas sociais e das relações humanas, a indústria fez uso da avaliação a fim de selecionar e classificar os trabalhadores e a utilizou também como forma de coleta de informações necessárias à racionalização da gestão. Mas esta modernidade dos séculos XIX e XX só foi possível graças aos sistemas escolares, que promoveram a homogeneização linguística e cultural a fim de edificar a cidadania nacional e afirmar o Estado-Nação:

Nascendo na confluência do projeto iluminista com o projeto de afirmação e construção do Estado-Nação, e destes com o capitalismo enquanto modo de organização da produção, os sistemas escolares representaram um dos lugares centrais da construção da modernidade (Teodoro & Jezine, 2012, p. 7).



A avaliação foi fundamental para esse processo civilizatório, embora seja anterior a sua implementação. No âmbito da avaliação da aprendizagem, ela surgiu com os colégios no século XVII e é tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (Perrenoud, 1999, p. 9). Fernando Machado (1997, p. 10) destaca neste período o pedagogo oitocentista Herbart, que pressentiu a necessidade de uma organização mais rigorosa do ensino, estabelecendo metodologias para a avaliação da instrução. Já Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 32) destacam Horace Mann e Joseph Rice, ambos norte-americanos, que também se dedicaram à avaliação do rendimento escolar dos jovens. É certo que em finais deste mesmo século, como campo científico, a avaliação debutou inicialmente como uma especialização do campo da pesquisa, seja na perspectiva da pesquisa social ou como disciplina auxiliar da psicologia e da pedagogia<sup>54</sup>.

A partir disso, ao longo dos anos, a avaliação encontrou um lugar de grande destaque nos processos educativos, não só como prática política e pedagógica, mas também como importante campo de estudo (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15). A fim de trazer mais avanços para a consolidação deste campo, vários autores se propuseram a periodizar esta evolução da avaliação, destacando as principais características assumidas por ela nestes anos, dando uma ideia aproximada das tendências existentes nos distintos momentos; compreendemos que essa elucidação trata-se de uma leitura que estes autores fizeram deste campo de estudo, ou seja, as diferentes abordagens e periodizações fazem parte de um processo de seleção de informações e interpretação da realidade.

É o caso dos autores Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (2011), os quais utilizam o conceito de geração para melhor compreendermos a articulação existente entre todas as formas de avaliação existentes. Eles destacam a mensuração como uma das influências mais importantes do primeiro período, ou como chamam, da *primeira geração* da avaliação. Esta mensuração era usada para medir atributos de jovens em idade escolar. Os exames escolares e testes de inteligência, com grande influência da Psicologia, foram amplamente utilizados no início do século durante as décadas de 1920 e 1930, incentivados também por conjunturas históricas deste período, como a necessidade de aferir métodos de trabalho mais produtivos e avaliar se “os alunos

---

<sup>54</sup> Embora esta raramente tenha adquirido o estatuto de ciência, sendo vista mais como uma “arte aplicada”. Cf. Franco, M. A.S (2008). Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez.

estavam à altura das ‘especificações’ que a escola havia estabelecido” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 32):

Portanto, a primeira geração de avaliação pode legitimamente ser chamada de geração da mensuração. A função do avaliador era técnica; ele devia conhecer o arsenal de instrumentos disponíveis para que, desse modo, qualquer variável que se desejasse investigar pudesse ser mensurada. Se não houvesse nenhum instrumento apropriado, supunha-se que o avaliador tivesse o conhecimento necessário para criá-lo (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 33).

O segundo período foi de grande importância para a história da avaliação educacional. Aliás, a própria expressão avaliação educacional foi cunhada em 1934 por Ralph W. Tyler, estudioso considerado o “pai” da avaliação educacional. Os objetivos educacionais constituíram nesse momento o centro da avaliação, pois juntamente com o aperfeiçoamento dos instrumentos técnicos, a característica mais importante da avaliação passou a ser a descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos. Se antes ela se limitava apenas aos procedimentos que visavam à quantificação das aprendizagens, a partir desta época a avaliação passava a se preocupar com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições, tendo em vista os objetivos previamente formulados. O papel essencial da avaliação, segundo Tyler, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados, e determinar as coincidências e discrepâncias entre o prometido e o cumprido.

A avaliação é, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo, mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

O período tyleriano destacado acima é chamado de *segunda geração* por Guba e Lincoln (2011), e surgiu em virtude da percepção da deficiência da avaliação de aferições de alunos; a necessidade de aperfeiçoamento dos currículos escolares fez surgir a avaliação de programas no período subsequente à primeira guerra mundial. Ralph W. Tyler é um dos responsáveis por “uma abordagem “caracterizada pela descrição de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 35). Esta geração também pode ser chamada de *geração por objetivos*. O modelo de avaliação criado por Tyler serviu de



referência a todos os que lhe seguiram e que adotaram uma perspectiva de natureza positivista a que a chamada pedagogia por objetivos deu origem e desenvolveu:

Objetividade, quantificação, previsão e controle são as características inerentes à natureza desta forma de avaliar, próprias de um paradigma fisicalista da ciência. Era a preocupação com os resultados que imperava; era o reino daquela que veio a ser denominada como avaliação sumativa que se impunha (MACHADO, 1997, p. 11).

Desta maneira, devemos destacar que os ideais que subjazem a esta concepção de avaliação se coadunam com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a ‘pedagogia por objetivos’. Neste período, sobretudo nos Estados Unidos, a ideologia utilitarista do domínio da indústria influenciava ideologicamente o domínio da educação ao conceber as escolas como instituições úteis ao desenvolvimento econômico. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 34), graças à Grande Depressão ocorrida na primeira metade da década de trinta nos Estados Unidos e à subsequente falta de recursos que as escolas enfrentaram, vários educadores tentaram transformar a educação em um sistema mais dinâmico e inovador. Assim, a avaliação se tornou um instrumento que permitia um diagnóstico quantitativo sobre a rentabilidade e a eficiência da escola, desde os processos pedagógicos aos administrativos. Entretanto, é inegável a contribuição que a avaliação por objetivos deu para a ampliação do campo da avaliação. Embora ela seja ainda notadamente técnica, ela não é mais identificada apenas como medida, mas sim como um processo de aperfeiçoamento contínuo dos contextos educativos: “Em outras palavras, a concepção dos objetivos como organizadores os constitui como guias de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos, o que possibilita caracterizar a proposta de Tyler como um ‘modelo’ de avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 21). Este modelo se atualizou ao longo do tempo e ainda encontra acolhimento em determinadas avaliações, sobretudo aquelas realizadas pelos governos e agências reguladoras.

Como consecuencia, los educadores dispusieron de nuevos servicios de testes y de nuevas maneras de calificarlos, de algoritmos para designar objetivos de comportamiento, de taxonomías de objetivos, de nuevos modelos experimentales y de nuevos procedimientos estadísticos para analizar los datos educativos. Pero estas contribuciones no se derivaban de un análisis de la información necesaria para valorar y perfeccionar la educación, ni representaban un desarrollo de la experiencia escolar (STUFFLEBEAM & SHINKFIELD, 1987, p. 36).

Para Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, o período realista surgiu a partir do reconhecimento das limitações da segunda geração (período Tyleriano) em finais da

década de cinquenta. A avaliação agora estava baseada no juízo de valor, tanto sobre o mérito do objeto da avaliação (seu valor intrínseco) quanto sobre sua importância (seu valor extrínseco ou contextual). Chamada pelos autores em questão de *terceira geração* da avaliação, esta abordagem teve Robert Stake e Michael Scriven como principais protagonistas. Eles evidenciaram os problemas pertinentes às gerações anteriores e preconizaram que o avaliador fosse um julgador, ou seja, um especialista. Emergiu nesta época também uma profusão de modelos de avaliação (a exemplo dos modelos orientados à tomada de decisões, como o Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto - Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam, Guba e outros autores), mas todos tinham em comum a mesma visão em relação à questão do juízo de valor como essencial para a avaliação, tendo essa visão se tornado uma marca distintiva dos avaliadores da terceira geração (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 38).

Em 1970 surgiram novos estudos em torno da utilização dos resultados das avaliações, demonstrando que, na prática, as informações geradas nas avaliações nem sempre eram utilizadas de forma adequada pelos gestores e, conseqüentemente, não produziam a melhoria do desempenho dos programas. O foco dos estudos passa a ser o aumento da utilização desses resultados no sentido de determinar as necessidades dos interessados, os agora chamados *stakeholders*, na avaliação ou nos seus resultados, tornando-as variáveis importantes. Nessa perspectiva, Guba & Lincoln (2011, p. 39) reconhecem algumas deficiências das três gerações a que aludimos acima, embora reconheçam sua importância no desenvolvimento do campo da avaliação. A primeira deficiência que os autores referem é a tendência ao gerencialismo, ou seja, a relação de subordinação do avaliador em relação à definição das normas e parâmetros estabelecidos *a priori* pelo administrador gera conseqüências indesejáveis, como por exemplo, o administrador se eximir da responsabilização quando da divulgação dos resultados, já que frequentemente fica fora da avaliação. “Se houver alguma falha, a avaliação necessariamente apontará o dedo para outro lugar” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 40). Segundo os autores, a relação entre os dois entes é “privadora de poder e injusta” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 40). Apenas o administrador tem o poder de determinar as perguntas a que a avaliação tentará responder, a forma como as respostas serão coletadas e interpretadas e a quem os resultados serão divulgados. Em nenhum momento os grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*) na avaliação são mencionados na dimensão avaliativa concebida pelas três gerações anteriores, ao mesmo tempo que ao administrador é dada a mais alta posição de poder, pois possui o



privilégio de determinar se os resultados da avaliação devem ser disponibilizados e a quem devem ser disponibilizados.

Outra limitação das três gerações referida pelos autores é a incapacidade de acomodar nos processos avaliativos o pluralismo de valores, característico das sociedades democráticas modernas. Embora desde o início a valoração sempre tenha estado ligada à avaliação (está inclusive em sua raiz etimológica), por muito tempo se acreditou (e ainda hoje muitos possuem essa crença ingênua, mesmo no interior do mundo acadêmico) que era possível confiar nos resultados da avaliação apesar das diferenças valorativas dos avaliadores, já que a metodologia utilizada seria baseada em preceitos rigorosamente científicos. Ao longo do tempo, esta ideia foi sendo contestada, pois se a ciência é isenta de valores, os resultados da avaliação estarão sujeitos a diferentes interpretações, e os próprios fatos serão determinados em função do sistema de valores do avaliador. Além disso, a premissa de que a pluralidade dos valores não é importante na avaliação, é completamente reforçadora da tendência gerencialista descrita, na opinião dos autores. Se os valores não são importantes, os resultados de uma avaliação devem ser aceitos como verdades objetivas.

O pluralismo de valores de nossa sociedade é uma questão crucial a ser levada em consideração na avaliação. Sob hipótese alguma, nenhuma das abordagens de avaliação das primeiras três gerações leva em conta as diferenças valorativas (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 43).

A última crítica dos autores às avaliações praticadas é o comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação. Praticamente todos os modelos de avaliação das gerações anteriores utilizaram o método científico para orientar seu trabalho metodológico, o que, na opinião destes autores, trouxe prejuízos ao campo, porque desconsiderou a importância do contexto, avaliando o objeto de uma avaliação como se ele não existisse numa dada realidade, mas sim por si só. Por outro lado, o paradigma científico gera uma extrema dependência em relação à mensuração quantitativa, acreditando na “rigidez” dos dados fornecidos ao longo do processo.

Os instrumentos de mensuração acabam transformando-se nas próprias variáveis e, “consequentemente, o que não pode ser mensurado, não pode ser real” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 45). Esta obsessão com o paradigma científico aponta uma posição bastante confortável para os avaliadores e também reforça a tendência gerencialista. Se a avaliação é feita rigorosamente nos padrões científicos, os métodos ou mesmo os resultados da avaliação realizada não poderão ou precisarão ser contestados, impedindo

que formas alternativas de pensar a avaliação venham à tona, pois parte-se do pressuposto que apenas a ciência revela a verdade sobre as coisas. “Na função de avaliadores, podemos assumir a autoridade de mensageiros legítimos da qual a natureza nos vestiu” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 45). Além disso, as avaliações que se reduzem a testes objetivos ou a instrumentos semelhantes de paradigma exclusivamente objetivista, negam a subjetividade, afastando as reflexões e questionamentos partilhados dos avaliadores, onde os mesmos ficam isentos de qualquer responsabilidade moral de suas ações, por estarem incumbidos apenas de descrever os fatos de acordo com a verdade científica. Deste modo, “Nenhuma das três gerações responsabiliza o avaliador moralmente por qualquer resultado que provenha da avaliação ou pelo uso que se possa fazer dos resultados” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 46).

A crítica às três primeiras gerações da avaliação realizada por Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, a qual aludimos acima, reflete o grande debate inerente ao campo da avaliação na atualidade. Há entendimentos distintos e várias controvérsias do ponto de vista epistemológico e metodológico, principalmente no que se refere à natureza da avaliação, suas características e os elementos integrantes do processo, questionando-se a competência do avaliador quanto à capacidade do julgamento, e até a própria natureza do processo avaliativo.

A necessidade de constituição do campo da avaliação com a devida articulação de suas teorias às questões práticas, de forma a desenvolver conceitos e linguagens comuns a este campo foi há muito tempo descrita pelos principais autores que se debruçaram sobre esse manancial de informações sobre a temática. No entanto, esta necessidade de conferir à avaliação um estatuto de disciplina científica não tem sido consensual em determinados setores do mundo acadêmico, sobretudo devido ao fato de as afirmações avaliativas, que são valorativas, não serem consideradas cientificamente legítimas. “Ao considerar que a ciência não pode admitir quaisquer juízos de valor, uma parte da comunidade científica continua ainda hoje a defender que não pode existir uma ciência da avaliação” (FERNANDES, 2013, p. 16). Entretanto este autor destaca que existe um equívoco lógico nesta afirmação de que a ciência não admite a possibilidade de emissão de juízo de valor. “Trata-se de se considerar erradamente que as conclusões ou afirmações avaliativas são de natureza arbitrária, exprimindo gostos ou preferências pessoais quando, na realidade, muitas delas resultam de fatos e de definições” (FERNANDES, 2013, p. 13).



Mas é na proposição de uma nova abordagem para o campo da avaliação que Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln dão sua contribuição. A *quarta geração* da avaliação, que eles chamam de fase da avaliação construtivista ou respondente/responsiva, é uma tentativa de propor uma abordagem alternativa àquelas que foram largamente empregadas até então e que se encontram reunidas nas outras gerações que a antecederam. Suas principais características têm a ver com a proposição de um paradigma de investigação alternativo ao paradigma científico (por isso chamado de construtivista), pois segundo os autores, abordar a avaliação do ponto de vista científico faz perder o caráter social e político da avaliação. Os resultados da avaliação devem ser vistos, não como descrições de como as coisas são, mas sim como representações produzidas em um determinado contexto e por determinados atores. Também estas representações estão sujeitas aos valores destes atores. Este modelo também reconhece que a avaliação pode ser forjada para conceder direitos a determinados grupos de interesse, ou mesmo privá-los destes direitos (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 15). Como referem estes autores,

A postura da avaliação de quarta geração é bem diferente. Ela parte da suposição de que as realidades não estão objetivamente “lá fora”, mas são construídas pelas pessoas, normalmente sob a influência de uma série de fatores sociais e culturais que geram construções compartilhadas. Entretanto, as construções socialmente compartilhadas não equivalem à “realidade” do positivista: não existe realidade, exceto aquela criada pelas pessoas quando elas tentam “atribuir sentido” ao seu entorno. É evidente que essas realidades socialmente construídas, além de não serem independentes do “observador” (leitor, construtor), dependem totalmente dele para toda e qualquer existência que possam ter (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 19).

Guba e Lincoln (2011, p. 49) reconhecem que os grupos de interesse ou interessados da avaliação (*stakeholders*) terão valores diferentes em relação ao objeto da avaliação, identificando três classes mais abrangentes: os representantes, ou agentes, são aqueles envolvidos na produção e implementação do objeto da avaliação, podem ser patrocinadores, tomadores de decisões, fornecedores de instalações, contratantes; os beneficiários são aquelas pessoas que, de alguma maneira, podem tirar proveito do uso do objeto da avaliação; e as vítimas, as pessoas que são afetadas negativamente pelo uso do objeto da avaliação. “Diferentes grupos de interesse ou interessados acolherão diferentes reivindicações, preocupações e questões; é responsabilidade do avaliador deslindá-las e abordá-las na avaliação” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 48).

Dai a missão do avaliador e da avaliação responsiva, não apenas em reconhecer as diferentes visões que naturalmente os interessados terão, mas também de conduzi-la de maneira que cada grupo confronte e lide com as construções dos outros, em um processo que os autores designam por hermenêutico-dialético.

Para os autores, na crença construtivista a ontologia é relativista, portanto existem múltiplas realidades construídas socialmente, não governadas por qualquer lei natural. A verdade é definida dentro de uma construção em que exista o consenso. A epistemologia é subjetivista monista, ou seja, o investigador e o investigado estão interligados de forma que os achados na investigação são criações dentro do processo. A metodologia é hermenêutica, pois envolve uma continuidade, interação dialética, análise crítica e reanálise (LOPES & TENÓRIO, 2010, p. 62).

Como podemos perceber, esta quarta geração, de vertentes mais subjetivistas ou mais interpretativas, leva em conta as práticas e as experiências vividas por todos os intervenientes com suficiente importância para enriquecer a avaliação dos pontos de vista teórico e prático. Acreditamos ser extremamente válido (e necessário) desenvolver avaliações em que as pessoas se envolvam na discussão e na deliberação democrática acerca de fenômenos que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas. “Para isso, são necessários novos instrumentos e metodologias adaptados de disciplinas da área de humanas e sociais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27).

Dai que podemos destacar o autor Barry MacDonald (2008), quando este se refere ao caráter político da avaliação, sobretudo em relação ao papel dos avaliadores. Segundo ele, o avaliador deve identificar os grupos responsáveis pelas decisões educativas (que muitas vezes podem ter uma relação conflituosa entre si) e provê-los de informação, elegendo determinadas prioridades. Desta maneira, o avaliador necessariamente adota uma postura política:

Los evaluadores difícilmente se consideran a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder en educación (MACDONALD, 2008, p. 467).

Este autor constrói uma tipologia ideal típica de raiz weberiana em que sugere a consideração de três modalidades da avaliação de acordo como o que designa por classificação política. A primeira modalidade, a avaliação burocrática, geralmente executada sob as ordens de agências governamentais de maior controle sobre a distribuição dos recursos educativos, na qual o avaliador aceita os valores destas



autoridades e oferece informações que corroborem com seus objetivos. MacDonald afirma que o avaliador burocrático:

Actúa como un consejero de administración y su criterio de éxito es la satisfacción de su cliente. Sus técnicas de estudio deben ser creíbles a los políticos y no deben ofrecerse a la crítica pública. No posee independencia, ni control alguno sobre la utilización de su información y no dispone de un tribunal de apelación. El informe es propiedad de la burocracia y se aloja en sus archivos. Los conceptos claves de la evaluación burocrática son ‘servicio’ ‘utilidad’ y ‘eficacia’. Su concepto justificador clave es ‘la realidad del poder’ (MACDONALD, 2008, p. 475).

A segunda modalidade de avaliação é a autocrática, aquela em que a avaliação deve produzir provas científicas a fim de validar externamente determinadas políticas. “El evaluador se concentra en los temas que manifiestan valor educativo, y actúa como un consejero experto. Sus técnicas de estudio deben producir pruebas científicas, porque la base de su poder es la comunidad académica de investigación” (MACDONALD, 2008, p. 475). Os conceitos mais importantes para esta avaliação, segundo o autor são os princípios e a objetividade, e o conceito justificador é a responsabilidade profissional. A terceira e última modalidade é a da avaliação democrática, naquela em que o avaliador reconhece o pluralismo de valores e busca a representação de interesses divergentes na avaliação, buscando uma negociação constante entre os participantes e se utilizando de técnicas de recolha de dados que sejam acessíveis a todos, principalmente aos que não são especialistas.

Garantiza el secreto a los informantes y les ofrece el control sobre la utilización de la información. Establece una negociación periódica de sus relaciones con patrocinadores y participantes del programa. El criterio de éxito es el número de personas que puede ayudar. El informe aspira al estatus de ‘best-seller’. Los conceptos claves de la evaluación democrática son ‘secreto’, ‘negociación’ y ‘accesibilidad’. El concepto clave de justificación es ‘el derecho de saber’ (MACDONALD, 2008, p. 475).

O autor ainda destaca que o campo da avaliação se constituiu historicamente pelos dois primeiros tipos de avaliação, pelo que o estudo da avaliação democrática está em formação e representa algumas tendências teóricas e práticas recentes, além de se caracterizar como uma reação contra o predomínio dos outros dois tipos. Esta advertência do autor foi formulada na década de 70 (por volta de 1974), e continua hoje perfeitamente atual, o que nos deve obrigar a pensar de um modo muito sério sobre o que temos (sociedade em geral e comunidade acadêmica em particular) a produzir neste domínio sensível da vida em sociedade, que pode determinar os graus de tolerância

atualmente existentes no mundo em que vivemos às desigualdades sociais em geral e ao papel que a avaliação tem vindo a assumir na legitimação do aprofundamento das mesmas.

Outra tipologia ideal da avaliação, bastante semelhante àquela explicitada acima, é a dos autores Costa e Ventura (2005) no domínio da avaliação institucional. Para eles, existem três modelos explicativos, os quais também correspondem a três maneiras de conceber os processos avaliativos: noções de mercado, de relatório e de melhoria. A avaliação para o mercado intenciona estimular a competição entre as instituições, com uma clara concepção da instituição educativa tida como uma empresa.

A concepção que está subjacente à avaliação para o mercado aproxima-se da escola como empresa educativa, à qual subjaz uma lógica racionalizadora e efficientista e onde os líderes serão entendidos como heróis e visionários e os professores e educadores como meros funcionários que executam a visão do líder (COSTA & VENTURA, 2005, p. 150).

Para continuarem assegurando a oferta de seu produto, as instituições que optam por esta modalidade de avaliação destinam-se ao público e consumo externo, clientes em potencial, e tem como objetivo a publicação dos indicadores mais favoráveis ao desempenho organizacional. Trata-se de uma avaliação essencialmente comparativa, que pode funcionar como estratégia de *marketing* através da divulgação de *rankings*. Entretanto, é uma avaliação fácil de ser praticada, pois não necessita ser socializada com os interessados na avaliação (chamados comumente de *stakeholders*).

Já a avaliação para o relatório, segundo modelo explicativo referenciado pelos autores, é aquela que se preocupa em responder ao cumprimento de exigências legais, sejam elas externas ou mesmo internas, de maneira descritiva. Entende a avaliação e a escola como uma grande burocracia ritualizada, e geralmente se destinam às instâncias burocráticas, de maneira a cumprir os procedimentos legais determinados. “Frequentemente, não se pretende obter informação que apoie a tomada de decisão fundamentada, mas apenas reunir “informação de forma que a decisão pareça ter sido tomada de maneira correta” (COSTA & VENTURA, 2005, p. 150). O relatório é um documento volumoso, de difícil interpretação, em que a preocupação se concentra em acumular as informações, ao invés de identificar as dimensões positivas e negativas das ações realizadas pela instituição. Geralmente, os diferentes atores escolares não são chamados à participação, e esta avaliação fica a cargo de uma equipe responsável pela compilação dos dados.



No terceiro modelo de avaliação proposto pelos autores, a avaliação se realiza tendo como único intuito e objetivo a melhoria dos processos e práticas. Através da auto avaliação, ou seja, da avaliação que parte da iniciativa da própria instituição e tem como destinatário sua própria realidade (o “nós” que o autor faz referência), a instituição se vê enquanto comunidade de aprendizagem. Por isso, é uma avaliação preocupada em identificar os problemas e as áreas mais frágeis em termos de desempenho, e são os próprios membros da comunidade educativa que decidem sobre o processo:

São os próprios membros da comunidade educativa que, através da sua participação activa, decidem sobre o processo de construção das dimensões, dos modos e dos instrumentos a avaliar, podendo socorrer-se de apoios externos facilitadores do processo; não é um acontecimento pontual, mas tem como objectivo institucionalizar-se, ou seja, tornar-se em algo natural no funcionamento da organização, criando-se, assim, uma cultura da avaliação incrustada nas práticas individuais e institucionais. Essa avaliação corresponde essencialmente a reflexão sobre as práticas, sobre os pressupostos que lhe estão subjacentes e sobre os resultados alcançados (COSTA & VENTURA, 2005, p. 151).

#### **4. Considerações Finais**

Assim, podemos perceber o grande crescimento do campo científico da avaliação (na acepção de Pierre Bourdieu, a qual aludimos anteriormente), que se alargou não só em sua complexidade ao se inserir definitivamente no âmbito político, econômico e social, mas também em suas contradições, estas últimas resultantes de diferentes concepções e visões de mundo que têm permeado as práticas avaliativas constantemente. As lutas epistemológicas travadas neste campo não se referem apenas aos procedimentos metodológicos, mas são batalhas éticas e políticas que se inscrevem em campos de valores e expectativas a respeito da vida e do futuro.

#### **5. Referências Bibliográficas**

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo, SP: Cortez. 2009.

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, 19 (2), 487-507. 2014.

BARBIER, J.M. **A avaliação em formação**. Porto: Edições Afrontamento. 1985.

BOURDIEU, P. O campo científico. In R. ORTIZ (org), **Pierre Bourdieu. Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais.** (pp. 122-155). São Paulo, SP: Ática. 1983.

COSTA, J., & VENTURA, A. Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. **Revista Infância e Educação**, (7), 148-165. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo, SP: Cortez. 2003.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. IN M. T. ESTEBAN, & A. J. AFONSO, **Olhares e Interfaces : reflexões críticas sobre a avaliação** (pp. 15-39). São Paulo, SP: Cortez. 2010.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio**, 21 (78), 11-34. 2013.

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas, SP : Editora da Unicamp. 2011.

LOPES, U. M., & TENÓRIO, R. M. Avaliação e gestão: teorias e práticas. In R. M. TENÓRIO, & U. M. (org), **Avaliação e gestão: teorias e práticas** (pp. 15-24). Salvador, BA : EDUFBA. 2010.

LUCKESI, C. Prefácio. In R. M. TENÓRIO, & U. M. LOPES (org), **Avaliação e Gestão: teorias e práticas.** (pp. 9-13). Salvador, BA: EDUFBA. 2010.

MACDONALD, B. La evaluación y el control de la educación. In J. SACRISTÁN, & A. P. GÓMES, **La enseñanza: su teoría y su práctica.** (pp. 467-478). Madrid: Akal. 2008.

MACHADO, F. A. **Avaliação em tempo de mudança: Projectos e práticas nos ensinos básico e secundário.** Porto: Edições Asa. 1997.

SIMONS, H. **Evaluación democrática de instituciones escolares.** Madrid: Morata. 1999.

STUFFLEBEAM, D. L., & SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.** Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1987.



TENÓRIO, R. M., & COELHO, L. A. Uso dos resultados de processos avaliativos como categoria fortalecedora do campo da avaliação. In R. M. TENÓRIO, R. A. FERREIRA, & U. M. LOPES, **Avaliação e Resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar**. (pp. 253-279). Salvador, BA: EDUFBA. 2012.

## A GEOMETRIA AXIOMÁTICO-DEDUTIVA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Elias Santiago de Assis<sup>55</sup>

### Resumo

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objetivo identificar a forma como os conteúdos de geometria plana devem ser expostos em histórias em quadrinhos (HQs) de modo a assegurar o interesse dos estudantes e favorecer o processo de aprendizagem de geometria em uma perspectiva axiomático-dedutiva. Para isso foram aplicadas quatro HQs em uma turma de estudantes de um curso de licenciatura em matemática. Além das HQs, que expunham conteúdos de geometria de forma lógico-dedutiva, foram utilizados questionários, entrevistas e o diário de bordo do investigador como instrumentos de coleta de dados. Os resultados revelam que o sucesso da utilização de HQs no processo de ensino e aprendizagem de geometria está vinculado ao nível de complexidade dos assuntos, à forma de apresentação dos conteúdos, ao emprego adequado das linguagens verbal e icônica e à conciliação entre as abordagens indutiva e dedutiva.

**Palavras-chave:** Deductive geometry; Comics; Verbal and iconic languages.

### Abstract

The present research, of qualitative nature, has as objective to identify how the contents of flat geometry should be exposed in comics (HQs) in order to assure the interest of the students and to favor the learning process of geometry in an axiomatic-deductive perspective. In this sense, for this we applied four comics in a group of the students in mathematics undergraduate course. In addition to the comics, which presented some geometric contents in a logical-deductive way, questionnaires, interviews and the investigator's logbook were used as instruments of data collection. The results show that the success of the use of HQs in the teaching and learning process of geometry is linked to the level of complexity of the contents, to the way the presentation of contents, to the

---

<sup>55</sup> Doutor em Ciências da Educação (Universidade do Minho); Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); e-mail: elyassantiago@gmail.com



appropriate use of verbal and iconic languages and the conciliation between inductive and deductive reasoning.

**Keywords:** Hyperbolic Geometry; Curriculum; Teachers training.

## **Introdução**

A partir da segunda metade do século passado iniciou-se no Brasil um processo de desvalorização do ensino de geometria na educação básica. Os seus conteúdos passaram a ser apresentados no final dos livros didáticos (COLLARES, 2012) e houve um abandono da abordagem dedutiva em sala de aula (LORENZATO, 1995). Tais mudanças, assinala o geômetra brasileiro Manfredo Perdigão do Carmo, têm como gênese o Movimento da Matemática Moderna (MMM) e as próprias dificuldades inerentes a apresentação dos conteúdos numa perspectiva axiomática (BARBOSA, 2006).

O MMM foi responsável por uma reformulação no currículo da matemática escolar que passou a sobrevalorizar a teoria dos conjuntos e a álgebra em detrimento da geometria (JONES, 2002). Este movimento iniciou-se nos Estados Unidos e espalhou-se por outros países, incluindo o Brasil. A partir daí, pontua Crescenti (2005, p. 37), “o rigor das demonstrações matemáticas praticamente foi abolido, mas a preocupação excessiva com a teoria dos conjuntos acabou por comprometer ainda mais o ensino desta área, acarretando sua suspensão ou o empobrecimento do conteúdo”. A partir dos anos do século passado iniciou-se uma tentativa de resgate do ensino de geometria perceptível na distribuição dos seus conteúdos ao longo dos livros didáticos e não apenas ao final (COLLARES, 2012). O aumento do debate em torno do ensino de geometria nos encontros de educadores matemáticos também sinaliza uma tentativa de modificar esse panorama (ANDRADE e NACARATO, 2005). A despeito dessas mudanças, as pesquisas desenvolvidas por Fernandes e Fonseca (2003), Gravina (2001) e Dias (2009) mostram que a abordagem dedutiva continua ausente nas escolas.

A universidade tem sido o palco privilegiado para a apresentação da geometria euclidiana numa perspectiva axiomática (BARBOSA, 2006). A falta de contato prévio de alguns estudantes com abordagens dessa natureza aliada a visão computacional desses sujeitos acerca da Geometria (JONES, 2002) têm representado obstáculos à aprendizagem do método dedutivo. Não obstante o valor dos softwares educacionais e

dos materiais manipuláveis (BATTISTA, 2009; CLEMENTS, 2003), os livros didáticos continuam sendo a principal fonte de acesso dos professores e estudantes aos postulados, teoremas e demonstrações da geometria euclidiana plana.

Em alguns casos, os próprios autores dos livros acreditam que os estudantes memorizam em vez de compreender os conteúdos presentes nos livros. Ao retirar a abordagem dedutiva de sua obra, Osvaldo Sangiorgi, referindo aos estudantes, assinalou: “não será mais necessário que você decore enfadonhos teoremas e mais teoremas” (SILVA, 2008, p. 6). É preciso romper com a aprendizagem pautada na memorização e aliar o livro didático tradicional a outras literaturas que contemplam os mesmos conteúdos. Neto e Silva (2011) propõem a introdução da literatura quadrinística no processo educativo a partir de narrativas “que considerem nossa complexidade, nossa subjetividade, nossas capacidades imaginativa e intuitiva, e nossa necessidade de sentido. Que história estamos construindo? Qual queremos construir? Que novas narrativas nos ajudarão a construí-las” (p. 15). Não se pretender fazer aqui uma crítica aos livros didáticos. Antes, lança-se o olhar sobre novas fontes de leitura capazes oferecer contributos a aprendizagem de geometria numa perspectiva dedutiva.

Imenes, Jakubo e Lelis (2004) utilizam a linguagem quadrinística como uma forma de apresentação de conteúdos de geometria. Através de diálogos com o leitor, como em algumas literaturas em quadrinhos, esses autores descrevem o método adotado pelo matemático grego Erastóstenes para obter um valor aproximado para o diâmetro da Terra. Petit (1982) também recorreu à literatura em quadrinhos para apresentar algumas diferenças entre a geometria euclidiana e as geometrias hiperbólica e esférica. Apesar do potencial educativo dos trabalhos destes autores, não há neles uma preocupação em expor os conceitos de geometria em uma perspectiva axiomática. A ênfase gira em torno da aplicação desses conceitos e não em sua construção. O tratamento dedutivo não é contemplado.

Este trabalho tem como objetivo identificar a forma como os conteúdos de geometria plana devem ser expostos em histórias em quadrinhos de modo a assegurar o interesse dos estudantes e favorecer o processo de aprendizagem de geometria em uma perspectiva axiomático-dedutiva. O desaparecimento da abordagem dedutiva na educação básica fez com que esta investigação fosse realizada em uma turma do ensino superior. Constitui-se enquanto sujeitos de investigação um grupo de estudantes de um curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública do estado da Bahia. Estes estudantes tiveram acesso a um conjunto de histórias em quadrinhos (elaboradas



pelo autor desta pesquisa) voltadas para a apresentação dos axiomas, definições e o teoremas da geometria euclidiana plana. Além das HQs, questionários e entrevistas foram adotados como instrumentos de coleta de dados em um sentido melhor exposta na próxima seção.

### **Materiais e métodos**

A presente pesquisa foi realizada em uma turma de trinta e dois estudantes do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) na cidade de Amargosa no ano de 2014. A estes estudantes, alunos do primeiro ano do curso à época, foram aplicadas quatro histórias em quadrinhos (HQs) durante oito encontros realizados na própria universidade. As HQs, denotadas neste texto por HQ<sub>1</sub>, HQ<sub>2</sub>, HQ<sub>3</sub> e HQ<sub>4</sub>, versam sobre os seguintes assuntos: Os Elementos de Euclides (HQ<sub>1</sub>); axiomas de incidência, axiomas de ordem, segmento de reta, semirreta, semi-plano (HQ<sub>2</sub>); axiomas de medição de segmentos, ponto médio de um segmento (HQ<sub>3</sub>); axiomas de medição de ângulos; retas perpendiculares; bissetriz de um ângulo (HQ<sub>4</sub>). A exposição teórica das HQs foi inspirada no livro *Geometria Euclidiana Plana* de Barbosa (2006).

O investigador e também professor da turma à época foi o autor das HQs. Este fato só foi revelado aos estudantes no final da investigação para que estes sujeitos pudessem apresentar livremente as suas críticas acerca da literatura em quadrinhos utilizada. Durante os encontros, o professor e pesquisador observou, acompanhou e escutou os participantes na medida em aplicava as HQs em sala de aula. As histórias em quadrinhos foram lidas em duplas formadas livremente pelos estudantes. Foi o primeiro contato destes atores com a apresentação de assuntos de geometria de forma axiomática. Ao longo das leituras o pesquisador foi ser consultado para esclarecer-lhes as dúvidas. Ao final de cada encontro, houve uma discussão coletiva entre o pesquisador e os participantes com o objetivo de dirimir todas as dúvidas que ainda persistiram.

A proximidade entre o pesquisador e os participantes foi priorizada na pesquisa a qual foi desenvolvida à luz do paradigma qualitativo de investigação. De acordo com Chizzoti (2003, p. 221), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Com relação às pesquisas de natureza quantitativa, Ponte (1994, p. 11) assinala que “a

complexidade das situações educativas e o fato delas serem vividas por atores humanos com uma multiplicidade de intenções e significados tem-se mostrado um terreno pouco propício a essa abordagem”.

O modelo metodológico empregado foi o estudo de caso. De acordo com Ponte (1994), o estudo de caso é utilizado quando se pretende compreender, da forma mais aprofundada possível, as ações, razões e motivações que orientam a conduta de um determinado objeto de investigação com relação ao fenômeno de interesse do investigador. Um caso pode ser uma pessoa, um grupo, uma instituição ou até mesmo acontecimentos, atitudes ou incidentes (COUTINHO, 2013). Nesta investigação, o caso estudado consistiu na turma de estudantes da UFRB mencionada no início desta seção. A opção por estes sujeitos deveu-se ao interesse do pesquisador em realizar pesquisas que dialogam com os espaços acadêmicos em que convive. A anuência da direção do campus da UFRB onde a pesquisa foi desenvolvida também se constituiu enquanto outro elemento motivador. Estes critérios de seleção estão em congruência com as ideias de Mazzotti e Gewandsznajder (1999), segundo os quais:

Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos. (p. 162).

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados o diário de bordo do investigador, dois questionários, uma entrevista e algumas atividades acerca do conteúdo das HQs. O quadro 1 apresenta de forma sumarizada a distribuição destes instrumentos ao longo dos oito encontros. A entrevista foi realizada em um momento à parte, fora dos encontros habituais.

**Quadro 1** - Descrição sumarizada dos encontros

| Encontro | Atividades desenvolvidas                                                                                                                       |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01       | Apresentação da pesquisa/ Introdução à geometria axiomática.                                                                                   |
| 02       | Aplicação da HQ <sub>1</sub> / Discussões/ Resolução das atividades propostas.                                                                 |
| 03       | Aplicação da HQ <sub>2</sub> / Discussões.                                                                                                     |
| 04       | Retomada das discussões sobre HQ <sub>2</sub> / Aplicação do primeiro questionário/ Atividades propostas em HQ <sub>2</sub> / Discussões com o |



|    |                                                                                                                 |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | pesquisador sobre as atividades.                                                                                |
| 05 | Exposição dos pré-requisitos à leitura da HQ <sub>3</sub> / Aplicação da HQ <sub>3</sub> / Discussões.          |
| 06 | Continuação da leitura de HQ <sub>3</sub> / Discussões/ Resolução das atividades propostas em HQ <sub>3</sub> . |
| 07 | Aplicação da HQ <sub>4</sub> / Discussões.                                                                      |
| 08 | Resolução das atividades propostas em HQ <sub>4</sub> / Aplicação do segundo questionário.                      |

O *diário de bordo* (ou diário de campo) “tem como objetivo ser o instrumento onde o investigador vai registrando as notas retiradas das suas observações no campo” (COUTINHO, 2013, p. 340). Nele, destacam Gall et al. (1996), devem ser registrados, o mais rápido possível, os fatos ocorridos durante a atuação do investigador em campo para se evitar que informações importantes se percam por terem sido esquecidas.

Dentre as vantagens da utilização de *questionários* em pesquisas qualitativas, Goldenberg (2004, p. 87) pontua a inexistência de habilidades específicas no que tange a sua aplicação. Esta autora ainda destaca a facilidade na mensuração das informações quando as questões fornecem respostas padronizadas e até mesmo a liberdade consentida aos pesquisados que podem expressar as suas opiniões no papel sem precisar encarar diretamente o pesquisador. No primeiro questionário aplicado (Q<sub>1</sub>) os estudantes foram convidados a avaliar a HQ<sub>2</sub>, mencionado os assuntos que conseguiram compreender e aqueles que não ficaram inteligíveis. O segundo questionário (Q<sub>2</sub>) teve como objetivo identificar o que os alunos compreenderam acerca dos assuntos presentes na HQ<sub>4</sub>.

De acordo com Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as *entrevistas* possibilitam a obtenção dos dados com maior profundidade. Neste trabalho foi realizada uma entrevista semiestruturada que será denotada por *E*. De acordo com Gall et al. (1996), este tipo de entrevista constitui um conjunto de questões pré-estabelecidas pelo entrevistador e que podem ser complementadas por ele a partir das respostas apresentadas pelos participantes. Em *E* foi solicitado aos entrevistados que indicassem os assuntos mais inteligíveis na leitura da HQ<sub>3</sub> justificando as respostas.

Algumas atividades propostas durante as leituras constituem, junto com as

próprias HQs, outros instrumentos de coleta de dados. Estas últimas, isto é, as HQs, foram confeccionadas em um site gratuito destinado a este fim, [www.toondoo.com](http://www.toondoo.com). A escolha por essa plataforma de criação em detrimento de outras gratuitas existentes (FRANCO, 2011), deve-se a familiaridade do pesquisador com os recursos ali disponíveis.

Na HQ<sub>1</sub>, intitulada *Dona Geometria em: Euclides e Os seus Elementos*, buscou-se apresentar o contexto histórico e as motivações que levaram o matemático Euclides a escrever a obra *Os Elementos*. A figura 1 apresenta um recorte da história.

**Figura 1** - Dona Geometria se apresentando ao leitor



Na HQ<sub>2</sub>, intitulada *Dona Geometria em: os esportistas matemáticos*, tenta-se estabelecer relações entre algumas práticas esportivas (futebol, vôlei, basquete) e os conteúdos geométricos. Na história, os “esportistas matemáticos” são três irmãos apaixonados por esportes e pela Matemática. Eles são nomeados pela protagonista, Dona Geometria, como o *Ponto*, a *Reta* e o *Plano*, conforme mostra a figura 2.

**Figura 2** - Tirinha da HQ Dona Geometria em: os esportistas matemáticos



A HQ<sub>3</sub>, intitulada *Dona Geometria em: a corrida pelo saber*, apresenta o



conceito de distância entre dois pontos por meio dos axiomas de medição de segmentos. Em companhia de seus dois sobrinhos, Antônio e Bianca (que representam na narrativa dois pontos quaisquer A e B), Dona Geometria faz uma viagem da cidade de Salvador até o município de Amargosa, ambos na Bahia. A figura 3 expõe a forma como a HQ apresenta a noção de ponto médio de um segmento de reta.

**Figura 3** - Apresentação do ponto médio de um segmento



Na HQ<sub>4</sub>, intitulada *Dona Geometria em: subindo mais um degrau*, ocorre o estudo dos axiomas de medição de ângulos e das suas consequências. Na história, Dona Geometria tem a companhia de dois amigos, Ana Bissetriz (uma executiva que sonhava em ser bailarina) e Ângelo Agudo (um arquiteto que gostaria de dar aulas de Desenho Geométrico). Nas últimas tirinhas da HQ apresentam-se os conceitos de bissetriz, diagonal e perímetro de um polígono e a classificação dos polígonos quanto ao número de lados. A figura 4 apresenta uma tirinha da HQ.

**Figura 4** - Cálculo do perímetro de um quadrilátero



Na tirinha retratada na figura 4, o conceito de perímetro de um polígono é apresentado. Para tal, são utilizadas as medidas do bordo de um piscina localizada na casa de um dos personagens. As histórias completas não apresentadas neste texto por

limitações de espaço.

### **As histórias em quadrinhos e a aprendizagem de geometria**

O ensino de geometria se justifica por diversos fatores. Hansen (1998) aponta o desenvolvimento da abstração, da generalização e a elaboração de provas matemáticas. Kaleff (1994) assinala o desenvolvimento da capacidade de argumentação matemática e a criação de conexões com outras áreas do conhecimento. Além disso, pontua Bankov (2013), o ensino e a aprendizagem de geometria possibilita ao estudante resolver problemas do seu dia a dia.

A criação de “pontes” entre a matemática e o dia a dia do estudante, muitas vezes oportunizado pelo ensino de geometria, é defendido por Giardinetto (2002) e Hull (1999). Segundo o último autor, “a maioria dos estudantes em nossas escolas é incapaz de fazer conexões entre os conteúdos que estão aprendendo e a forma como esse conhecimento deverá ser utilizado” (p. vii). Cabe, ao professor, viabilizar tais articulações.

De acordo com Cruz (2006), a maior parte dos estudantes concebe a matemática como uma ciência afastada da realidade em que vivem. É preciso lhes mostrar a presença dos conteúdos escolares no dia a dia: no local de trabalho, na comunidade, nos momentos de lazer, ou seja, em ambientes extraescolares (Siyepu & Mtonjeni, 2014).

Segundo Morrison, Bryan e Chilcoat (2002), as HQs favorecem a inserção de elementos da cultura popular na formação escolar dos estudantes. Estes autores assinalam que a literatura em quadrinhos ajuda a fomentar a criticidade de seus leitores, além de propiciar a articulação entre os conteúdos escolares e as experiências socioculturais desses sujeitos.

O diálogo entre as HQs destinadas à aprendizagem de matemática e o cotidiano dos discentes aparece nos estudos desenvolvidos por Balladares (2014). Em sua pesquisa de mestrado, a autora analisou as HQs produzidas por um grupo de estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas inspiradas no livro *O homem que calculava*, de Malba Tahan. As histórias desenvolvidas pelos discentes relacionavam a matemática com a pescaria e a venda de peixes, camarões e outros frutos do mar. Os estudantes que participaram da pesquisa residiam, à época, em uma colônia de pescadores.

Além de poder tratar de assuntos que são familiares aos estudantes, as HQs



apresentam um outro elemento atrativo: as imagens. Segundo Vergueiro (2006, p. 22), a articulação entre texto e imagem, presente nas HQs, “amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir”. Com efeito, pontua Smith (2006), as ilustrações ajudam a elucidar o texto e vice-versa. Tais assertivas também são defendidas por Luyten (2011a, p. 4) ao relatar que, nos quadrinhos, “as imagens apoiam o texto e dão aos alunos pistas contextuais para o significado da palavra”. Há ainda o fator motivacional da aprendizagem tendo em vista que a interação entre os dois códigos de linguagem – textual e icônico – tornam a leitura mais prazerosa (REZENDE, 2009).

De acordo com Toh (2009, p. 231), “como muitos estudantes costumam se divertir com a leitura de histórias em quadrinhos, por que não utilizá-las no ensino de Matemática?”. Para este autor, a literatura em quadrinhos (por meio de suas histórias e imagens) podem tornar o ensino de álgebra mais interessante em detrimento da abordagem restrita aos textos e livros clássicos. No que diz respeito à geometria, Smith (2000, p. 25) defende a utilização de desenhos e imagens na resolução de problemas para “orientar o raciocínio geométrico” do estudante. Por outro lado, Duval (1998) adverte para os perigos da utilização de determinadas representações icônicas. Segundo este autor, “em alguns casos a visualização pode ser enganadora ou impossível” (p. 38). Battista (2009, p. 94) acrescenta que “se um teorema é originalmente ilustrado por uma figura de um triângulo acutângulo, os estudantes podem acreditar que ele não se aplica, ou podem não pensar em aplicá-lo, em triângulos obtusângulos”. Deve-se evitar a utilização de imagens que tornem limitada e enviesada a aprendizagem dos estudantes, destaca o último autor.

De acordo com Vergueiro (2006), além da conexão entre texto e imagem, a linguagem empregada nas HQs favorece o entendimento dos conteúdos escolares. Segundo este autor, através das HQs, as “informações são absorvidas na própria linguagem dos estudantes, muitas vezes dispensando demoradas e tediosas explicações por parte dos professores” (p. 22). Luyten (2011a) reforça tais assertivas ao dizer que “as HQs ‘falam’ com eles [os estudantes] de uma forma que entendem e, melhor que isto, se identificam” (p. 6).

Se, por um lado, a linguagem das HQs se aproxima do dia a dia dos seus leitores, por outro, a linguagem empregada nos textos matemáticos costuma ser mais formal. Segundo Florenço (2014), a linguagem matemática é dotada de formalismo e rigor alheios às experiências diárias dos estudantes. Não se trata de “uma língua comum, se

comparada à que os alunos utilizam fora do contexto escolar", acrescenta Florenço (2014, p. 30). Além disso, diferente da língua corrente, a linguagem matemática não tem oralidade própria. Destina-se prioritariamente à escrita (CONSTANTINO, 2000).

O formalismo na linguagem encontra-se inevitavelmente presente nas provas matemáticas. Estas últimas são construídas à luz de um sistema axiomático formado por um conjunto de axiomas, definições, proposições e teoremas. Nesses casos é adotado o raciocínio dedutivo. Os estudantes, porém, costumam priorizar o raciocínio indutivo (Weber, 2001) e, algumas vezes, estabelecem conclusões equivocadas. Muitas vezes, querem demonstrar uma proposição através de exemplos (Bieda, 2010) ou à luz de evidências experimentais.

## **Resultados e discussão**

Os dados que serão apresentados a partir de agora foram obtidos por meio do diário de bordo do investigador (DB), dos questionários utilizados (Q<sub>1</sub> e Q<sub>2</sub>) e das entrevistas realizadas (E). Eles correspondem às opiniões da maior parte dos participantes. Os termos participantes, alunos e estudantes serão usados como sinônimos. Estes sujeitos serão denotados no texto por A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, ..., A<sub>32</sub>. Da mesma forma, os termos professor, pesquisador e investigador serão empregados para designar a mesma pessoa. Aqui a ordem cronológica dos fatos se encontrará submissa à proximidade entre os relatos dos estudantes.

### ***Contributos para a aprendizagem***

A forma de exposição dos assuntos em algumas HQs foi elogiada pelos participantes. Com relação à apresentação dos conceitos primitivos na HQ<sub>1</sub>, o aluno A<sub>24</sub> declarou que “a HQ apresenta este conteúdo de forma clara o bastante para entendermos que ponto, reta e plano são conceitos e não passíveis de serem definidos” [Q<sub>1</sub>]. De forma semelhante se pronunciou o aluno A<sub>11</sub> ao se referir à exposição dos assuntos da HQ<sub>4</sub>. De acordo com este discente, a “história em quadrinhos explicou o assunto ângulos bem plausível, não restou dúvida alguma” [Q<sub>2</sub>]; Considerações análogas foram sinalizadas por A<sub>30</sub>, segundo o qual “o conteúdo já está bem explicado” [Q<sub>2</sub>].

De acordo com os participantes, cinco elementos facilitaram a compreensão dos conteúdos de geometria presentes nas HQs: o baixo nível de complexidade de alguns



assuntos; a utilização de contextos que lhe são familiares; a articulação entre a geometria e temas de interesse dos estudantes; a utilização de imagens na apresentação dos conceitos; o uso de uma linguagem simples. Estes elementos serão detalhados a seguir.

*Baixa complexidade do conteúdo.* Os conceitos primitivos da geometria (ponto, reta e plano) aparecem na HQ<sub>1</sub>. Trata-se de conceitos basilares e não passíveis de definição. Após a leitura da HQ<sub>1</sub>, um dos estudantes declarou que “o assunto é fácil e a revista ajuda bastante” [A<sub>18</sub>, Q<sub>2</sub>]. Outro estudante, referindo-se à mesma HQ, afirmou não ter sentido dificuldades “pelo fato do assunto ser fácil e a revista ter abordado o necessário [e] suficiente para aprender” [A<sub>10</sub>, Q<sub>2</sub>].

Considerações análogas às apontadas acima por A<sub>10</sub> e A<sub>18</sub> foram apresentadas por outros participantes durante e após a leitura da HQ<sub>4</sub>. O baixo grau de complexidade do assunto ângulos, presente na HQ, fez com que muitos alunos considerassem a leitura fluída e o conteúdo inteligível.

*Contextualização.* Com relação à HQ<sub>3</sub>, os estudantes elogiaram a contextualização utilizada na apresentação do conteúdo. A HQ apresentou os axiomas de medição de segmentos e os seus desdobramentos recorrendo a uma história que envolve uma corrida entre dois carros que partem da cidade de Salvador até a cidade de Amargosa. A figura 5 apresenta um excerto da história.

**Figura 5** - Introdução aos axiomas de medição de segmentos na HQ<sub>1</sub>



De acordo com um dos alunos, a história a que se refere a figura 5 “ficou boa, porque ela já vem diretamente de Salvador para cá [a cidade de Amargosa], a gente já vai entender o trajeto, explicando em parte sim, essa revista tá boa” [A<sub>9</sub>, E]. Outro estudante reforça o interesse por narrativas que fazem conexões entre a geometria e o seu dia a dia ao assinalar que “a HQ explica o assunto através de coisas do nosso cotidiano e essa relação fica mais fácil de entender” [A<sub>25</sub>, Q<sub>2</sub>].

De acordo com Giardinetto (2002) e Hull (1999), a articulação entre os conteúdos matemáticos e o cotidiano dos discentes faz com que estes últimos se apropriem dos assuntos com mais facilidade. Esta conexão entre os conteúdos escolares e o ambiente no qual os discentes estão inseridos é viabilizada pela utilização de HQs, assinalam Morrison, Bryan e Chilcoat (2002).

A pesquisa desenvolvida por Balladares (2014) mostrou que os discentes, quando impelidos a criar histórias para abordar conteúdos matemáticos, o fazem a partir de narrativas ligadas ao seu cotidiano. Os participantes aqui investigados parecem assemelhar-se àqueles investigados por Balladares (2014) visto que em ambos os casos ocorre uma apreciação pela contextualização dos conteúdos.

*Temas de interesse do estudante.* O enredo das histórias precisa envolver temas de interesse dos leitores. Neste sentido, os participantes apresentaram algumas sugestões. Com efeito, no que concerne à HQ<sub>3</sub>, eles disseram:

“Se você tá trabalhando com uma turma só de homens, uma turma masculina, você vai... você pode trabalhar [o conceito de] distância como [no] futebol. Pode estabelecer a meta do pênalti para dentro do gol (...) a introdução é isso: a pessoa conquista também o público” [A<sub>9</sub>, E].

“Não sei se eu conseguiria, mas o meu ponto de vista, o meu ponto de partida para ver as coisas sempre envolve música. Sempre. Eu gosto muito” [A<sub>1</sub>, E].

Em seu relato, o aluno A<sub>9</sub> sugere a apresentação dos conceitos geométricos recorrendo-se a assuntos de interesse dos aprendizes (por exemplo, o jogo de futebol no caso da maioria dos homens). Já o aluno A<sub>1</sub> pensa na construção de uma HQ a partir de um tema de seu próprio interesse: a música.

*Imagens.* A apresentação de assuntos de geometria visando a promoção da aprendizagem perpassa pela utilização de representações icônicas. Com efeito, as imagens ajudam a tornar o texto mais inteligível como se pode perceber nos relatos dos alunos ao se referirem à HQ<sub>1</sub>:

“Gostei das imagens. Me ajudaram a entender melhor o texto” [A<sub>12</sub>, DB].

“Eu achei que ficou muito legal a forma como foi exposto o conteúdo na revista e as imagens ajudaram bastante na compreensão” [A<sub>3</sub>, Q<sub>1</sub>].

“As imagens ajudam a compreender. É claro que eu já tinha uma base do assunto” [A<sub>11</sub>, Q<sub>1</sub>].

Os comentários acima revelam-se congruente com as ideias de Smith (2006) que



assinalam a existência de uma relação dialógica entre texto e imagem nos quadrinhos. De acordo com este autor, as imagens ajudam a elucidar o texto e vice-versa. Luyten (2011a) também aponta as representações icônicas como imprescindíveis para a compreensão dos textos presentes nas HQs. As considerações de Smith (2000) e Luyten (2011a) se inserem em um contexto mais geral, irrestrito à aprendizagem de matemática. Toh (2009), porém, posiciona-se de forma mais específica. Este autor defende a utilização das imagens presentes na literatura em quadrinhos na aprendizagem de álgebra. Os comentários dos participantes constituem considerações análogas às de Toh (2009), porém voltadas para a aprendizagem de geometria.

A despeito das semelhanças entre os relatos de  $A_{12}$ ,  $A_3$  e  $A_{11}$ , um deles vai mais além. De acordo com  $A_{11}$ , os seus conhecimentos prévios também contribuíram para a assimilação dos assuntos. Isto aponta para a necessidade de se levar em consideração as noções prévias dos aprendizes acerca dos assuntos durante a construção das narrativas.

*Linguagem.* De acordo com  $A_{13}$ , referindo à  $HQ_1$ , a articulação entre imagem e linguagem representa um fator viabilizador da aprendizagem. De acordo com este estudante, “além da linguagem ser simples, as imagens exemplificam de uma maneira que facilita o entendimento” [ $A_{13}$ ,  $Q_1$ ]. Da mesma forma, o aluno  $A_4$  ao se referir à  $HQ_4$  relatou que “as explicações foram dadas com linguagem de fácil interpretação, junto com as ilustrações que foram claras e objetivas” [ $A_4$ ,  $Q_2$ ].

### ***Desestímulos para a aprendizagem***

O posicionamento dos participantes acerca da linguagem empregada nas HQs dividiu opiniões. De acordo como o aluno  $A_5$ , “a linguagem deveria ser mais informal” [ $A_5$ , DB]. Referindo-se à  $HQ_1$ , o mesmo estudante completou: “Achei a leitura um pouco chata. Em alguns momentos tive vontade de parar” [ $A_5$ , DB].

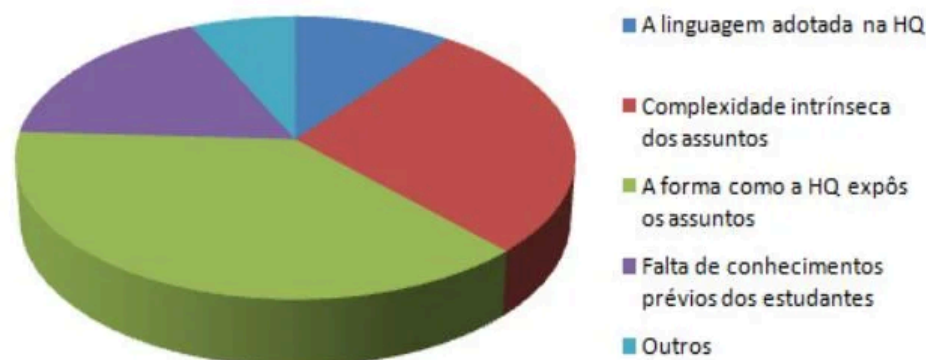
A linguagem das HQs costuma ser acessível aos leitores (Vergueiro, 2006) o que justifica as expectativas dos estudantes. De acordo com Luyten (2011b), os discentes esperam encontrar nas HQs uma linguagem mais simples, típica da oralidade.

O aluno  $A_{18}$  também criticou a forma como os assuntos foram apresentados na  $HQ_1$ . Ao relatar as suas dificuldades na leitura, este estudante declarou que “não foi o conteúdo e sim a maneira como a HQ trazia porque às vezes não ficava muito claro” [ $A_{18}$ ,  $Q_1$ ].

No que diz respeito à  $H_2$ , o gráfico 1 apresenta os fatores que agregaram

dificuldades à aprendizagem dos estudantes. Ele foi construído a partir dos dados obtidos em  $Q_1$ .

**Gráfico 1** - Dificuldades na compreensão da  $HQ_2$



De acordo com o gráfico 1, a forma de exposição dos assuntos na  $HQ_2$  foi o elemento que mais dificultou a aprendizagem dos alunos. Por “forma de exposição”, entende-se aqui o “tratamento formal” e o “enredo” utilizados na HQ. Em seguida, aparecem no gráfico 1, a complexidade intrínseca dos assuntos e a falta de conhecimentos prévios dos participantes.

No item *outros*, presente no gráfico 1, os alunos  $A_{25}$  e  $A_{21}$  destacaram, nessa ordem, o excesso de assuntos na HQ e a insuficiente quantidade de exemplos a eles relacionados. A exposição teórica acompanhada de poucos exemplos tornou a leitura “maçante”, comentou o aluno  $A_{21}$ . O aluno  $A_{11}$  destacou, com desaprovação, a imagem empregada na HQ na apresentação do conceito de convexidade. A referida imagem está retratada na figura 6.

Referindo-se à explanação sobre conjuntos convexos presente na  $HQ_2$ , brevemente retrata na figura 6, o aluno  $A_{11}$  declarou que “a imagem no momento da explicação ficou um pouco a desejar. Deveria usar outro método de explicação sem ser a quadra de basquete” [ $A_{11}$ ,  $Q_1$ ].

**Figura 6** - Introdução aos conjuntos convexos na  $HQ_2$



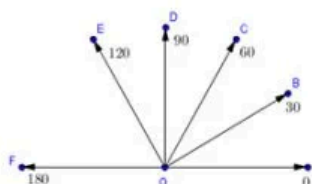


A utilização de um mesmo tipo de representação icônica na apresentação de conceitos geométricos pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes. Em uma das atividades propostas na HQ<sub>4</sub>, cujo excerto aparece na figura 7, o ângulo reto BÔE tem lados dispostos em posições diferentes da horizontal e vertical. Tal representação gerou insegurança em alguns estudantes na hora de classificar o ângulo quanto à sua medida.

**Figura 7** - Atividade proposta na HQ<sub>4</sub>

Relacione as colunas, classificando os ângulos quanto às suas medidas.

|                   |         |
|-------------------|---------|
| I. Ângulo obtuso  | ( ) BÔE |
| II. Ângulo raso   | ( ) CÔF |
| III. Ângulo agudo | ( ) EÔF |
| IV. Ângulo reto   | ( ) AÔF |



Durante a resolução da atividade retratada na figura 7, o aluno A<sub>15</sub> perguntou: “Ângulo reto não é de 90°?”. O investigador lhe respondeu: “Sim. Ângulo reto é um ângulo que mede 90°”. Em seguida, A<sub>15</sub> apontou para os ângulos AÔD e DÔF na tentativa de assegurar que se tratava dos únicos ângulos retos presentes na atividade. O investigador disse-lhe que além desses dois ângulos, é possível que existam na questão outros ângulos de medida igual a 90°. O estudante complementou: “Tem que subtrair as coordenadas para ver [a medida]...?”. O investigador respondeu dizendo-lhe que sim [DB].

De acordo com Battista (2009), a utilização de uma única imagem na apresentação de um conceito pode limitar a compreensão dos estudantes. As representações icônicas, quando indevidamente utilizadas, podem conduzir o estudante a conclusões limitadas (Battista, 2009) ou até mesmo equivocadas (Duval, 1998). A dificuldade apresentada por A<sub>15</sub> para perceber que o ângulo BÔE presente na figura 7 é

reto revela-se congruente com as considerações desses dois autores.

A falta de determinados conhecimentos prévios e a falta de domínio sobre algumas notações matemáticas também dificultaram a compreensão de alguns assuntos. Os relatos de alguns estudantes acerca da HQ<sub>3</sub> corroboram esta afirmação:

“É um pouco complicada a proposição por ser mais longa e porque a demonstração é terrível, alguns sinais como de módulo” [A<sub>1</sub>, E].

“(…) eu pelo menos não venho conseguindo fazer, como eu falei, usar os sinais corretos [refere-se às notações matemáticas]. Agora, que é importante obviamente é né, porque a linguagem matemática obriga você a saber demonstrar as coisas em sinais. Em regras e tudo mais (…). O que às vezes tá embolando é isso, acertar cada sinal. ‘Contido’, ‘não contido’, isso a gente, quer dizer eu pelo menos tô tentando aprender agora nunca vi”. [A<sub>1</sub>, E].

Ainda na HQ<sub>3</sub>, a utilização de letras do tipo  $a$ ,  $b$  e  $c$  para representar as coordenadas de três pontos A, B e C, nessa ordem, e as sucessivas operações algébricas apresentadas no texto dificultaram a compreensão de alguns estudantes. “Com exemplos [numéricos] já seria bem melhor (…) daria mais para a gente entender”, destacou A<sub>8</sub> em entrevista. A figura 8 apresenta o excerto de uma proposição onde aparecem tais representações.

**Figura 8 - Relações entre o ordenamento de três pontos e as suas coordenadas**



Na opinião dos estudantes, a demonstração presente na figura 8 seria mais inteligível se, no início do texto, fossem utilizados números em vez de letras para representar as coordenadas dos pontos A, B e C. Somente após a apresentação de vários exemplos numéricos, dever-se-ia passar para as representações algébricas, sugeriram os participantes.

Situação semelhante foi verificada durante a leitura da HQ<sub>4</sub>. Para os estudantes, o axioma que relacionava a medida de um ângulo à diferença, em módulo, entre as coordenadas das semirretas de mesma origem que o constitui seria melhor compreendida com a utilização de exemplos numéricos.

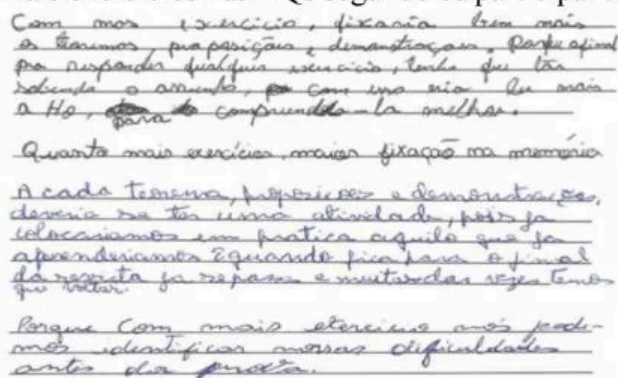


Bieda (2010) adverte os professores acerca da tendência inadequada dos estudantes de demonstrar resultados matemáticos por meio de exemplos. Não é o caso dos sujeitos aqui investigados. Eles não solicitaram a substituição das demonstrações matemáticas pela utilização de exemplos. Apenas sugeriram a introdução de exemplos no sentido de torná-las mais inteligíveis.

A demanda dos estudantes pela inserção de mais exemplos nas HQs revela a maior familiaridade desses atores com o raciocínio de natureza indutiva em detrimento do raciocínio dedutivo. De acordo com Hansen (1998), o desenvolvimento desses dois tipos de raciocínios é um dos contributos do ensino de geometria. Entretanto, alerta Weber (2001), deve-se evitar apenas a utilização unívoca do raciocínio indutivo para evitar à obtenção de conclusões equivocadas. Por outro lado, negligenciando-se o uso do raciocínio indutivo, a aprendizagem pode ser tornar mais lenta ou até mesmo inviável.

Além da ampliação dos exemplos numéricos, os estudantes sugeriram o aumento do número de atividades propostas nas histórias. A inserção de mais atividades, denominadas pelos estudantes como “exercícios”, também foi requerida pelos estudantes A<sub>11</sub>, A<sub>10</sub> e A<sub>27</sub>, conforme se pode observar na figura 9.

**Figura 9** - Inserção de mais exercícios nas HQs segundo os participantes



Com mais exercício, fixação, tem mais a teremos, para pesquisa, demonstrar, para ajudar a responder qualquer exercício, tendo que ter o conteúdo, o conteúdo, com uma nota, ou mais a H<sub>0</sub>, para a compreensão da matéria.

Quanto mais exercício, maior fixação na memória.

A cada semana, fazer exercícios e demonstrações, deixar de ter uma atividade, pois se colocarmos em prática aquilo que se aprendeu. Quando ficar para a final da semana, se repassa e muitas vezes se tem que voltar.

Porque com mais exercícios nós podemos identificar nossas dificuldades antes da prova.

Os relatos descritos na figura 9 apontam as atividades (exercícios) como ferramenta de apoio para a compreensão das proposições e teoremas presentes nas HQs. A inserção de exercícios demonstra que esses os participantes atribuem à literatura em quadrinhos com fins educacionais algumas características de livros didáticos. Eles atribuem aos exercícios as finalidades de revisão e fixação dos conteúdos e de preparação para as provas.

A despeito de agregar complexidade à narrativa em quadrinhos, a presença dos teoremas e de suas demonstrações é defendida pela maioria dos estudantes. Contudo,

destaca o aluno A<sub>24</sub>, a apresentação dos conteúdos de geometria em uma perspectiva axiomática não deve se limitar às HQs. É necessário introduzir outras fontes de aprendizagem: “(...) teoremas, proposição e suas demonstrações expostos através de HQ é interessante como introdução do assunto, mas além da HQ também tenha [deve haver] outro tipo de exposição” [A<sub>24</sub>, Q<sub>2</sub>].

No decorrer dos encontros, houve sugestões tendo em vista a melhoria nas HQs. Referindo-se à HQ<sub>4</sub>, o aluno A<sub>20</sub> destacou que a história “tá grande” e que “deveria ser dividida em duas partes” [DB]. Com relação à HQ<sub>2</sub>, foi relatado que “a quantidade de informação é muita e prejudica a compreensão” [A<sub>24</sub>, E]. O aluno A<sub>25</sub> vai ao encontro dos seus colegas declarar que “o excesso de conteúdo não garante [a] boa formação do graduando” [A<sub>25</sub>, Q<sub>2</sub>]. As HQs com fins educacionais se prestam à exposição dos conteúdos a partir de alguma narrativa ficcional. Assim, em alguns casos, correm o risco de se tornarem extensas quando destinadas à apresentação dos conteúdos com profundidade.

### **Considerações finais**

O êxito na utilização de HQs no processo de ensino e aprendizagem de geometria está associado a um conjunto de fatores: o nível de complexidade dos assuntos e a forma utilizada para apresentá-los; utilização adequada das linguagens verbal e icônica. Os autores de HQs com fins educacionais devem levar em consideração estes aspectos na construção das narrativas.

Não obstante a possibilidade de se utilizar HQs na exposição dos mais variados assuntos escolares (VERGUEIRO, 2006) os dados revelaram que a complexidade intrínseca dos conteúdos interfere na aprendizagem dos estudantes. Quanto mais simples o assunto, maior será a aceitação do estudante.

O interesse pela leitura não está vinculado apenas à presença de assuntos de baixo teor de complexidade. É preciso apresentá-los por meio de narrativas de prendam a atenção dos estudantes. A utilização de temas que interessam a estes sujeitos ajudam a provocar-lhe o interesse pela história. A preocupação com a articulação entre os conteúdos e o dia a dia dos alunos não deve ser negligenciada.

O uso das linguagens verbal e icônica deve ser feito de forma cuidadosa. Se, por um lado, os estudantes aspiram pela presença de uma linguagem coloquial nas HQs (LUYTEN, 2011b), por outro, o formalismo faz parte da linguagem matemática



(FLORENÇO, 2014) e não pode ser descartado. É preciso equilibrar esta balança. Embora menos conflitante, o uso de imagens também inspira cuidados. Com efeito, as representações imagéticas, quando usadas indevidamente, podem levar os estudantes a conclusões limitadas e, em alguns casos equivocadas. Entretanto, o contributo das imagens para a compreensão do texto é indiscutível, basta se fazer uso das mais variadas representações icônicas de um mesmo conceito.

Além dos elementos apontados acima, deve-se ter em mente, na produção de uma HQ destinada a aprendizagem de geometria, se os leitores detêm os pré-requisitos necessários para a compreensão dos conteúdos ali expostos. Deve-se ainda procurar conciliar os raciocínios de natureza indutiva e dedutiva e introduzir atividades que estimulem os alunos a revisitarem à exposição teórica apresentada na HQ. O excesso de conteúdo em uma mesma história deve ser evitado.

### **Referências bibliográficas**

ANDRADE, J. A. A.; NACARATO, A. M. Tendências didático-pedagógicas no ensino de Geometria: um olhar sobre os trabalhos apresentados nos ENEMs. **Educação Matemática em Revista**, v. 11, n. 17, p. 61-70, 2005.

BALLADARES, B. L. **Malba Tahan, Matemática e Histórias em Quadrinhos**: produção discente de HQs em uma colônia de pescadores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. 2014.

BANKOV, K. Teaching geometry of Bulgaria. **European Journal of Science and Mathematics Education**, v. 1, n. 3, p. 158-164, 2013.

BARBOSA, J. L. M. **Geometria Euclidiana Plana**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2006.

BATTISTA, M. T. Highlights of research on learning school geometry. In Craine, T. V.; Rubenstein, R. (Eds.). **Understanding geometry for a changing world**. United States: National Council of Teachers of Mathematics, 2009, p. 91-108.

BIEDA, K. N. Enacting Proof-Related Tasks in Middle School Mathematics: Challenges and Opportuniti. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 41, n. 4, p. 351-382, 2010.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CLEMENTS, D. H. Teaching and learning geometry. In Kilpatrick, J; Martin, W.; Schifter, D (Eds.). **A research companion to principles and standards for school mathematics**. Reston, Virginia, USA: National Council of Teachers of Mathematics. 2003, p. 151-178

COLLARES, T. S. L. L. **Análise de livros didáticos: geometria no ensino fundamental**. 2012. Monografia (Especialização em Educação Matemática) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CONSTANTINO, G. A. Matemática e língua materna: resenha de "Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua". **Linguagem em Dis(curso)**, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2000.

COUTINHO, M. C. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Portugal: Editora Almedina, 2013.

CRESCENTI, E. P. **Os professores de matemática e a geometria**: opiniões sobre a área e seu ensino. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

CRUZ, M. O. **A construção da identidade pessoal e do conhecimento**: as narrativas no ensino de matemática. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DIAS, M. S. S. **Um estudo da demonstração no contexto da licenciatura em matemática**: uma articulação entre os tipos de prova e os níveis de raciocínio geométrico. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUVAL, R. Geometry from a cognitive point of view. In Mammana, C.; Villani, V. (Eds.). **Perspectives on the teaching of geometry for the 21<sup>st</sup> century**. London: Kluwer Academic Publishers, 1998, P. 37-52.

FERNANDES, D; FONSECA, L. Argumentação e demonstração no contexto da formação inicial de professores. In Borralho, A; Monteiro, C; Espadeiro, R. (Orgs.), **A matemática na formação do professor**. Évora: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2003, p. 249-275.



FLORENÇO, R. L. A linguagem matemática na sala de aula: perspectivas e dificuldades. **E-xacta**, v. 7, n. 1, p. 29-34, 2014.

FRANCO, E. Criando histórias em quadrinhos com técnicas alternativas. In Neto, E. S.; Silva, M. R. P. (Orgs.). **Histórias em quadrinhos & educação**: Formação e prática docente. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2011, p. 107-125.

GIARDINETTO, J. R. B. A matemática em diferentes contextos sociais: diferentes matemáticas ou diferentes manifestações da matemática? Reflexões sobre a especificidade e a natureza do trabalho educativo escolar. In REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. **Resumos...** Caxambu: Vozes, 2002, p. 147-148.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: ABDR Editora Afiliada, 2004.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational research**: An introduction. New York: Longman Publishers USA, 1996.

GRAVINA, M. A. **Os ambientes de geometria dinâmica e o pensamento hipotético-dedutivo**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

HANSEN, V. L. Changes and trends in geometry curricula. In Mammana, C.; Villani, V. (Eds.). **Perspectives on the teaching of geometry for the 21<sup>st</sup> century**. London: Kluwer Academic Publishers, 1998, p. 235-242.

HULL, D. **Teaching mathematics contextually**: the cornerstone of tech prep. United States of America: CORD Communications, 1999.

IMENES, L. M.; JAKUBO, J.; LELIS, M. **Pra que serve Matemática? Geometria**. São Paulo: Editora Atual, 2011.

JONES, K. Issues in the teaching and learning geometry. In Haggarty, L. (Ed.). **Aspects of Teaching Secondary Mathematics**: perspectives on practice. London: Routledge Falmer, 2002, p. 121-139.

KALEFF, A. M. (1994). Tomando o ensino de Geometria em nossas mãos. **A Educação Matemática em Revista**, 2, p.19-25, 1994.

LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria? **A Educação Matemática em Revista**, 4, p. 4-13, 1995.

LUYTEN, S. M. B. **Introdução** (Série História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem). Rio de Janeiro: TV Escola – Salto para o futuro, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Quadrinhos na sala de aula** (Série História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem). Rio de Janeiro: TV Escola – Salto para o futuro, 2011b.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

MORRISON, T. G.; BRYAN, G.; CHILCOAT, G. W. Using student-generated comic books in the classroom. **Journal of the Adolescent & Adult Literacy**, v. 45, n.8, p. 758-767, p. 2002.

NETO, E. S.; SILVA, M. R. P. Introdução. In Neto, E. S.; Silva, M. R. P. (Orgs.). **Histórias em quadrinhos & educação**: formação e prática docente. São Bernardo do Campo: Editora UESP, 2011, p.19-32, 2011.

PETIT, J. P. **As aventuras de Anselmo curioso**. Tradução de L. Pignatelli. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

PONTE, J. P. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994.

SILVA, M. C. L. A geometria escolar em Portugal e no Brasil: possibilidades de um estudo comparativo. In CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA

EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008, p. 133-145.

SIYEPU, S. W.; MTONJENI, M. Geometrical concept in real life: a case of south african traffic road signs. In Lebitso, M.; Maclean, A. (Eds.). **20th Annual National Congress of the Association for Mathematics of South Africa**. Kimberley: Association for Mathematics Education of South Africa, 2014, p. 213-222.

SMITH, A. **Teaching with comics**. Lethbridge, Canada: University of Lethbridge, 2006.



SMITH, J. **Methods of geometry**. New York: A Wiley Interscience Publication, 2000.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In Rama, A; Vergueiro, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 7-30.

WEBER, K. Student difficulty in constructing proofs: the need for strategic knowledge. **Educational Studies in Mathematics**, v. 48, n. 1, p.101-119, 2001.

## A FASE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ATIVIDADES-GUIA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Patrícia Carolina Santos Brito<sup>56</sup>

Jovení Oliveira Santos Brito<sup>57</sup>

Mônica de Almeida Santos<sup>3</sup>

Alcione de Almeida Santos<sup>4</sup>

Márcia Luzia Cardoso Neves<sup>5</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir a Teoria da Periodização, fase do desenvolvimento humano denominado de adolescência, evidenciando as formas com que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica contribuem para uma melhor sistematização do processo de desenvolvimento nesse período da vida humana e como as atividades-guia podem auxiliar nos processos educativos. Para tanto, são abarcadas algumas concepções acerca do desenvolvimento do psiquismo humano na fase da adolescência, apresentando as principais atividades guias desse período: a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo. Nesse mesmo sentido, as discussões englobam também aspectos referentes às pessoas com deficiência e o papel que a educação possui para o seu desenvolvimento, de modo que são abordados os elementos da Educação Especial e da Educação Inclusiva nesse processo. Além disso, faz-se necessário frisar ainda a importância que o professor possui, haja vista que é preciso haver intencionalidade nas práticas pedagógicas empregadas. Dessa forma, para o desenvolvimento do trabalho, foram feitas pesquisas bibliográficas, baseando-se em materiais já disponibilizados para leitura e pesquisas, que proporcionam ao pesquisador conhecer diversos aspectos acerca de diversas áreas do conhecimento. Com isso, no que se refere aos aportes teóricos empregados, utilizou-se principalmente as obras de Anjos e Duarte (2016), Barroco e Leonardo (2016), Marsiglia e Saccomani (2016), Martins (2016), Pasqualini (2013), dentre outros autores que versam sobre a temática. Em síntese, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica são de grande relevância para a compreensão do desenvolvimento humano na adolescência.

**Palavra-chave:** Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Adolescência; Atividade-Guia; Práticas Pedagógicas.

---

<sup>56</sup>Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – patty-britto@hotmail.com.

<sup>57</sup>Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – dyda.britto@bol.com.br.

<sup>3</sup>Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – monicaalmeida13@gmail.com.

<sup>4</sup>Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – sicaamando@hotmail.com.

<sup>5</sup>Professora do Curso de Pedagogia, Centro de Formação de Professores/UFRB. marcianeves@ufrb.edu.br.



## Abstract

The presente article aims to presente the phase of human development in adolescence, evidencing the ways in which Cultural-Historical Psychology and Critical-Historical Pedagogy contribute to a better systematization of the development process in this period and how the guide activities can aid in the educational processes. Therefore, are covered some conceptions about the development of the human psyche in the phase of adolescence, presenting the main activities of this period: personal intimate commuication and professional/stydy activity. In this sense, the discussions also include aspects related to people with disabilities and the role that education has for its development, so that the elements of special education and inclusive education are addressed in this process. Besides that, it is necessary to emphasize the importance that the teacher possesses, given that there must be an intentionality in the pedagogical practices employed. In this way, for the development of work, bibliographical research, based on materials already available for reading and research, which provide the researcher with knowledge about several aspects of several areas of knowledge. Thereby, with regard to the theoretical contributions employed, was used mainly the works of Anjos and Duarte (2016), Barroco and Leonardo (2016), Marsiglia and Saccomani (2016), Martins (2016), Pasqualini (2013), among other authors that deal with the theme. In summary, the contributions of Historical-Culural Psychology and Historical-Critical Pedagogy are of great relevance for the understanding of human development in adolescence.

**KEY WORDS:** Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy; Adolescence; Activity-Guide; Pedagogical Practices.

## Introdução

O presente artigo é resultado das aulas desenvolvidas no componente curricular “Aspectos Biológicos da Educação”, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Logo, serão abarcadas algumas concepções acerca do desenvolvimento do psiquismo humano na fase da adolescência, apresentando as principais atividades guias desse período: a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional e de estudo, tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, e como principais autores: Vigotski, Elkonin, Lúria e Leontiev.

A periodização do desenvolvimento humano possibilita uma melhor compreensão acerca das fases do desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que não é um processo natural, mas que tem todo um processo histórico e social. Nesse sentido, essas fases estão divididas 4 (quatro) conceitos: época, período, atividade dominante e crise. Para tanto, as três fases são: a primeira infância, infância e adolescência. Diante do exposto, podemos citar Pasqualini (2016, p. 66): “um primeiro fundamento da análise da periodização do desenvolvimento feita pela Escola de Vigotski é a negação da existência de fases naturais universais válidas para todos os

seres humanos em qualquer contexto e qualquer tempo”. Corroborando com essa afirmativa, fica evidente que o desenvolvimento psíquico da criança não se dá de forma espontânea, mas sim em uma formação histórico-cultural. Dessa maneira, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica vai nos mostrar que o ser humano é um sujeito historicamente construído e que seu desenvolvimento ocorre por meio dessas relações.

Posto isso, a Psicologia Histórico-Cultural busca compreender os processos psíquicos em sua natureza histórica e cultural, uma vez que essa ciência designou fases para o desenvolvimento humano do nascimento a velhice. Com isso, “o objeto da psicologia do desenvolvimento são as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança” (PASQUALINI, 2013, p. 72). Assim, fica evidente que a psicologia histórico-cultural busca compreender o desenvolvimento humano, através das leis que condicionam esse processo. Além disso, destaca que o desenvolvimento está atrelado nas vivências diárias que os sujeitos estabelecem em sociedade, durante todo um processo histórico. Cabe ainda ressaltar, que os processos educativos exercem forte influência no desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que para compreender esse processo é preciso perceber a importância dos processos educativos, discutidos na pedagogia histórico-crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica traz algumas discussões acerca do desenvolvimento do psiquismo da criança, destacando que a escola deve promover a internalização e abstração dos conceitos científicos, possibilitando uma aprendizagem rica e transformadora com ênfase nos sujeitos, a qual está formando. Diante disso, a pedagogia histórico-crítica traz algumas ponderações acerca dos objetivos da educação pautada no contexto educacional, a qual “aponta na direção das condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, na base das quais radicam as funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2016, p. 18). Partindo dessa prerrogativa, percebe-se que é preciso uma intencionalidade nas práticas pedagógicas, uma vez que os conhecimentos transmitidos devem pautar-se nas necessidades do público destinado, como também no desenvolvimento das funções psíquicas superiores na adolescência.

Por fim, a fase do desenvolvimento da adolescência que é o ponto fulcral do presente artigo. Esse período é conhecido como um momento de transição entre a fase da infância e a fase adulta. Além disso, é importante ressaltar que assim como a primeira infância e a infância o período da adolescência é também caracterizado pelas



atividades-guia que compõem esse estágio do desenvolvimento humano. Assim sendo, a primeira atividade-guia é a comunicação íntima pessoal e a segunda é a atividade profissional/de estudo.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo apresentar a fase do desenvolvimento humano na adolescência, evidenciando como a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica contribuem, significativamente, para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento nesse período, e como as atividades-guia podem auxiliar nos processos educativos. Nesse interim, foram utilizados alguns aportes teóricos que contribuíram para a construção desse trabalho para uma melhor compreensão acerca das temáticas discutidas em todo o percurso, tais autores foram: Anjos e Duarte (2016); Anjos (2011, 2013, 2014); Facci (2004); Marconi e Lakatos (2007); Marsiglia e Saccomani (2016); Martins (2011, 2016); Pasqualini (2016, 2013); Reis e Facci (2011), dentre outros. Tais autores contribuíram para um melhor aprofundamento das questões abordadas no presente trabalho.

Destarte, o presente artigo está ancorado na pesquisa bibliográfica, que se baseia em materiais já disponibilizados para leitura e pesquisas, que proporcionam ao pesquisador conhecer diversos aspectos acerca de diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, os materiais bibliográficos podem ser escritos, orais ou audiovisuais, envolvendo, por exemplo: jornais, revistas, teses, monografias, artigos, livros, rádios, gravações, filmes, entre outros. Posto isso, Marconi e Lakatos (2007, p. 185) afirmam que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo: “(...) colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Diante do exposto, fica evidente que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer determinadas temáticas através de pesquisas publicadas e a partir disso, construir uma nova pesquisa com base nas próprias reflexões acerca das leituras.

Dessa maneira, para uma melhor sistematização dos conteúdos a serem abordados, o presente trabalho está dividido em cinco partes, sendo que a primeira é a presente introdução. A segunda, intitulada “Atividade-guia na Adolescência a Luz da psicologia histórico-cultural”, traz algumas reflexões acerca do desenvolvimento humano na adolescência, bem como as atividades-guia desse período. A terceira, denominada “Atividades-guia e a Formação de Conceitos na Adolescência”, apresenta discussões sobre a importância das práticas educativas para a formação de conceitos. A

quarta, “Implicações das Práticas Pedagógicas no Desenvolvimento Psíquico Humano a Luz da Pedagogia Histórico-Cultural”, versa sobre a contribuição da Pedagogia Histórica-Crítica na elaboração de práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na fase da adolescência, como também na educação especial. E por fim, a “Conclusão” traz algumas reflexões acerca de toda a temática discutida no presente trabalho, ponderando principalmente o papel do professor, bem como sua formação para a atuação em sala de aula.

### **Atividade-guia na adolescência à luz da psicologia histórico-cultural**

A psicologia histórico-cultural ao longo dos anos vem buscando contribuir através dos seus estudos acerca da periodização do desenvolvimento humano para o contexto educacional. Dessa maneira, buscamos nesse tópico apresentar algumas contribuições dessa ciência na fase da adolescência e as atividades-guia desse período. No entanto, é importante ressaltar que a adolescência para os conhecimentos hegemônicos foi transparecida como um período natural, patologizantes, biológicos, dentre outros. Assim sendo, de acordo com Anjos (2013, p. 11): “A psicologia tradicional, dessa forma, considera a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento, fase essa, repleta de problemas e conflitos inerentes ao ser humano”. Em consonância com essa afirmativa, percebe-se que para a psicologia tradicional a fase da adolescência é vista como um período problemático e que todas essas características são inerentes a um período natural.

Assim sendo, a psicologia histórico-cultural vem buscando através das relações sociais e as bases sólidas e materiais construídas pela humanidade ao longo dos anos, dados que lhe forneça subsídios para compreender as fases do desenvolvimento humano, ponderando todos os aspectos relacionados ao homem, como: os sociais, os biológicos e os psicológicos, levando em consideração as relações que são estabelecidas pelo homem ao meio ao qual está inserido, o qual também tem forte influência ao desenvolvimento. Posto isso, a psicologia histórico-cultural vai além das concepções biologizantes, e busca relacionar o desenvolvimento humano com base nas ascendências produzidas historicamente pelos sujeitos, o qual permite compreender cada fase do desenvolvimento. Diante disso, Anjos e Duarte (2016, p. 196), vão dizer que:

A psicologia histórico-cultural considera que a adolescência, como fase do desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural, tem sua origem na história



das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção. Um primeiro ponto a ser considerado é o de que a adolescência surgiu em consequência de um determinado grau, historicamente alcançado, de complexidade da vida social (ANJOS E DUARTE, 2016, p. 196).

Assim sendo, conforme a afirmação feita acima, fica evidente que o período característico da adolescência tem sua origem nas relações sociais durante todo o percurso histórico da humanidade. Dessa forma, tanto a psicologia histórico-cultural, quanto a pedagogia histórico-crítica, considera o homem um ser social em consequência as atividades que são produzidas pelos mesmos em sociedade. Além disso, cabe ressaltar que conforme afirmam os autores a fase da adolescência surge em consonância com a vida social estabelecida pelos sujeitos em épocas procedentes. Assim sendo, percebe-se que a psicologia histórico-cultural desconsidera a hipótese de que o desenvolvimento na adolescência está atrelado somente a concepções que naturalizam essa fase, mas que esse período está relacionado com os aspectos históricos culturais e sociais. Além disso, essa ciência ressalta que o período da adolescência não deve ser visto também apenas como uma fase em que os adolescentes começam a passar por mudanças hormonais e fortes influências vinculadas a sexualidade.

Nessa perspectiva, Elkonin (1960) *apud* Anjos e Duarte (2016) ressalta que essas características relacionadas à maturação sexual exercem forte influência na personalidade dos adolescentes. No entanto, ressalva que esse fator não deve ser considerado o único elemento do desenvolvimento nesse período. Assim sendo, Elkonin (1987) *apud* Anjos e Duarte (2016) apresenta duas atividades-guia para o desenvolvimento na adolescência, terceira etapa do desenvolvimento humano: a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo. Sendo assim, para a psicologia histórico-cultural “(...) a periodização do desenvolvimento humano se dá por estágios que são caracterizados por uma atividade principal ou dominante (REIS e FACCI, 2011, p. 3). Posto isso, cada fase do desenvolvimento humano é caracterizada por atividades-guia ou dominante que exerce forte influência em cada período.

Dessa maneira, a primeira atividade-guia na adolescência é a chamada comunicação íntima pessoal. Essa atividade é caracterizada pela “(...) forma de reproduzir, com outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos” (ANJOS, 2014, p. 235 – 236). Nessa perspectiva, essa atividade permite aos adolescentes terem uma visão ampla sobre o mundo, as relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si na sociedade, além de pensar criticamente sobre o futuro, estabelecendo assim

uma postura para si. Desse modo, veem nos adultos um modelo para seguir. Assim, “o adolescente tende em grande parte a imitar os adultos, procurando parecer-se com eles em tudo, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira, de proceder” (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 198). Partindo dessa prerrogativa, percebe-se que nessa fase do desenvolvimento, os adolescentes começam a imitar todas as ações dos adultos, procurando uma referência adulta para imitar.

Diante do exposto, é possível perceber mediante os elementos citados acima, que nessa fase começa a surgir um anseio pela maturidade, ocasionando uma autoconsciência, e conseqüentemente os adolescentes começam a se comparar com os adultos, seja em suas ações, em suas relações sociais, em sua conduta, dentre outros, e por esse sentido, é que começam a estabelecer relações com outros adolescentes, imitando a personalidade dos adultos. Desse modo, de acordo com Facci (2004, p. 71):

A adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico e, nessa idade, segundo Elkonin (1987), essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. (FACCI, 2004, p. 71).

Destarte, fica evidente que essa atividade-guia desse período se estabelece como uma forma dos adolescentes reproduzirem as ações concretas dos adultos em sociedade. Além disso, é importante ressaltar que a interação entre o adulto e o adolescente é de suma importância para o seu desenvolvimento, pois através dessa relação com o ser mais desenvolvido: o adulto, os adolescentes começam a se apropriar de uma cultura historicamente construída. Assim sendo, nessa fase os adolescentes não são mais vistos como uma criança nem como um adulto, mas sim como uma fase de transição entre esses dois estágios do desenvolvimento. Em síntese, essa primeira atividade-guia se constitui como um elemento fundamental para que os adolescentes comecem a construir seu ponto de vista com relação as vivências diárias dos adultos, bem como pensar criticamente sobre o futuro.

Nessa perspectiva, surgem novas premissas e novas atividades voltadas para o futuro, que é a chamada atividade profissional/de estudo. Assim, “o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos” (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 201). Destarte, compreende-se como atividade profissional/de estudo a característica fundamental nessa fase, permeando aspectos importantes na



personalidade do adolescente, o qual se concentra em estudar pensando em se preparar para o futuro.

Nesse sentido, os adolescentes começam a perceber o real significado dos conhecimentos científicos, os quais por meio da formação do pensamento por conceitos conseguirá ter uma nova percepção acerca da realidade vivida, bem como dos processos educativos. Diante disso, “a educação escolar deve incitar o aumento da independência do adolescente” (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 203). Mediante o supracitado, nessa etapa do desenvolvimento os adolescentes passam a ter uma independência na organização das atividades e no tempo destinado para os estudos.

Posto isso, é importante ressaltar que precisam ser cobrados dos adolescentes responsabilidades e comprometimento com os estudos, pois uma vez não estabelecidas responsabilidades, não terão compromissos com seus estudos, de modo que “as exigências do meio social impostas ao adolescente, bem como as novas responsabilidades a ele confiadas, são fatores determinantes no desenvolvimento psíquico nessa idade” (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 203). Com base nisso, percebe-se que ao limitar e impor responsabilidades aos adolescentes contribui no estímulo do desenvolvimento psíquico dos sujeitos nesse período.

Assim sendo, como a segunda atividade-guia desse período é a atividade profissional/de estudo, a escola precisa preparar esses sujeitos não somente para entrar no mercado de trabalho, mas direcionar uma aprendizagem que assuma compromissos com a integridade moral e social dos indivíduos, preparando-os para desempenhar cargos ou funções referentes à profissão que deseja exercer “e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa” (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 202).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que muitas vezes a educação escolar para o adolescente está pautada na lógica do mercado, ou seja, preparar os indivíduos para o trabalho de mão de obra barata. No entanto, a educação precisa estar atrelada a uma formação que vise a superação dessa dicotomia entre sociedade burguesa (sociedade capitalista) e os menos favorecidos, ou seja, é preciso que ela contribua para que as pessoas saiam da condição de seres alienados e comecem a cobrar os seus direitos, constituindo-se assim enquanto um contexto educacional voltado para a formação desses indivíduos em todos os aspectos, sociais, culturais, históricos, políticos, dentre outros. Ao referirem-se a tal problemática, Anjos e Duarte (2016, p. 202), ressaltam que a educação:

(...) deve posicionar-se criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação das produções humanas mais elaboradas, como a ciência, a arte e a filosofia, uma vez que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos ao longo da história do desenvolvimento humano, quando transmitidos pelo professor e apropriados pelos alunos, contribuem decisivamente para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada por essas produções humanas (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 202).

Em consonância com a afirmação acima, percebe-se que é preciso criar nos alunos uma percepção crítica mediante a essa problemática na educação, pois os adolescentes precisam se preparar para o futuro com uma visão crítica e uma formação que lhes dê uma base para seguir qualquer profissão que desejar. Além disso, os autores ainda ressaltam que com a apropriação dos conceitos científicos, os sujeitos se tornam capazes de atuar na sociedade onde estão inseridos, podendo intervir de maneira consciente, no que diz respeito aos aspectos vivenciados no dia a dia.

Em virtude do exposto, Anjos e Duarte (2016) destacam que a formação de conceitos está atrelada a uma educação de qualidade. Assim sendo, o adolescente que não consegue abstrair os conceitos científicos ou formar pensamentos por conceitos, não consegue dar um salto qualitativo em seu desenvolvimento, ocasionando também dificuldades de autoconsciência. Diante disso, é importante ressaltar o papel da escola e do professor para a formação dos conceitos, uma vez que o sujeito só consegue se desenvolver se a educação for propícia para que de fato isso aconteça, caso contrário, os sujeitos acabam ficando presos a uma sociedade alienada e capitalista, aceitando tudo aquilo que lhe é imposto, além de ser um alvo fácil para ser manipulado.

### **Atividades-guia e a formação de conceitos na adolescência**

O pensamento por conceitos está atrelado às formas com que as ações educativas estão sendo engendradas no cotidiano escolar, tendo como intuito a internalização dos conhecimentos científicos. Desse modo, “o adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo” (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 207). Mediante o supracitado, a formação de conceitos possibilita aos adolescentes dar um salto qualitativo em seu desenvolvimento, além de permitir novas concepções e visões acerca da realidade vivida. Nesse sentido, é importante ressaltar que a formação dos conceitos científicos não ocorre de maneira natural, mas sim através da internalização dos conceitos



cientificamente produzidos. Com base no exposto, “essas concepções de adolescência contrastam com o ponto fulcral no qual Vigotski e colaboradores concentraram suas pesquisas, a saber, a formação dos conceitos como um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico nesta fase” (ANJOS, 2011, p. 278).

Sendo assim, a fase da adolescência é um período que resulta o pensamento por conceitos, e conseqüentemente haverá um progresso no desenvolvimento do intelecto dos indivíduos. Destarte, a formação de conceitos está ligada ao amadurecimento de algumas funções, tais como: memória lógica, atenção voluntária, percepção dentre outros, os quais são de suma importância para que os sujeitos comecem a ter uma nova visão acerca da realidade vivida. Partindo dessa prerrogativa, consideramos a afirmação de Facci (2004, p. 71), a qual diz que:

O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo (FACCI, 2004, p. 71).

Com base nisso, pode-se perceber que o pensamento por conceitos permite que os indivíduos tenham uma nova visão acerca da realidade vivida e possibilita aos mesmos à abstração dos conhecimentos científicos historicamente produzidos. Com isso, o período da adolescência permite uma melhor compreensão acerca dos processos relativos à sociedade, bem como às ações estabelecidas no meio circundante, o qual os sujeitos estão inseridos. Além disso, é importante ressaltar que o pensamento conceitual de acordo com Vigotski (1996) *apud* Anjos (2013), é o ponto fulcral para o desenvolvimento do psiquismo na fase da adolescência, porém esse mesmo autor frisa que a formação de conceitos não é somente um determinante para elucidar o estágio do desenvolvimento na adolescência.

Tendo em vista esses aspectos, sobretudo no que se refere à importância da formação de conceitos para os indivíduos, é fundamental nos atentarmos para o papel que a educação exerce nesse contexto. Sabemos que a educação é um processo contínuo que acontece a todo o momento e em todas as ocasiões das nossas vidas, de modo que possui um valor imensurável para a nossa constituição enquanto seres humanos. No entanto, ao observarmos especificamente o papel que a educação escolar possui nesse processo, é pertinente nos atentarmos para o fato de que ela é um elemento essencial para o desenvolvimento humano e para a formação de conceitos científicos.

De uma maneira geral, nos variados segmentos da nossa vida ocorrem aprendizagem e formação de conceitos, porém, é preciso enfatizar que nesses espaços informais de educação nós estabelecemos contato com o aprendizado do senso comum e, conseqüentemente, há a formação de conceitos cotidianos. Contudo, é por meio da educação escolar que os conceitos científicos devem ser estimulados e desenvolvidos. Neste ponto, de acordo com Anjos (2013, p. 9) “os conceitos cotidianos são formados na educação não escolar que ocorre na prática cotidiana, ao passo que os conceitos científicos desenvolvem-se a partir do ensino escolar”, fato que demonstra a fundamental importância que a educação escolar possui.

Como já mencionado, a formação de conceitos não acontece de forma natural e espontânea, mas é resultado dos processos culturais e sociais que são estabelecidos com as pessoas e com o ambiente a nossa volta. Nessa conjuntura, é por meio da aprendizagem e da apropriação desses elementos culturais e históricos que há o desenvolvimento psíquico e a formação de conceitos científicos. Neste ponto, a educação escolar possui um papel fundamental para isso, visto que é um espaço privilegiado de educação e que deve voltar-se para a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade. Portanto, corroborando com as palavras de Anjos (2011, p. 280), “isto quer dizer que a aprendizagem será a força propulsora do desenvolvimento psíquico e da formação dos conceitos científicos do aluno”, de modo que o ensino escolar deve ser estruturado e organizado com a finalidade de estimular nos estudantes a apropriação desses conceitos.

Nessa perspectiva, partindo da importância que a educação escolar possui para o desenvolvimento do psiquismo humano e para a formação dos conceitos, faz-se necessário enfatizar ainda a importância de todo esse processo relacionando-o principalmente com a adolescência, visto que trata-se de uma discussão extremamente importante a ser levada em consideração. Com base nas discussões aqui tecidas, fica evidente que “nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos” (FACCI, 2004, p. 71). Portanto, isso nos indica as dimensões que a importância da formação desses conceitos possui, num contexto em que o pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e passa a delinear a completude do seu desenvolvimento psíquico, envolvendo a compreensão da realidade vivenciada e de tudo e todos que estão a sua volta.

Nesse viés, convém destacar que de acordo com os estudos de Vigotski, a



formação do pensamento por conceitos encontra-se organizada por estágios, sendo eles o estágio do sincretismo, o estágio do pensamento por complexos e o estágio dos conceitos. Sendo assim, os dois primeiros estágios operam desde a primeira infância até a idade pré-escolar, mas o terceiro estágio, referente aos conceitos propriamente ditos se torna possível somente a partir da adolescência. Em síntese, a formação dos conceitos científicos é a forma de pensamento que caracteriza a adolescência e que transversaliza seu desenvolvimento psíquico, possibilitando assim uma forma superior de atividade intelectual. Entretanto, é preciso lembrar ainda que, embora todos esses elementos sejam marcantes na adolescência, eles são resultados de todo o percurso vivenciado durante a vida do sujeito, de modo que conforme Anjos e Duarte (2016, p. 207):

A formação de conceitos, a concepção de mundo, a estabilização dos traços da personalidade, o autocontrole da conduta, não principiam na adolescência, dado que, a nosso juízo, faz-se necessário compreender as conquistas da adolescência como corolário da qualidade dos períodos vividos anteriormente (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 207).

Mediante o exposto, cada uma das experiências vivenciadas e cada uma das oportunidades disponibilizadas para os indivíduos durante a sua vida são fundamentais para o seu desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem é um fator imprescindível para a constituição da pessoa enquanto ser humano, de modo que o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade configura-se como um traço determinante para a apropriação cultural de cada pessoa e para o consequente desenvolvimento da formação de pensamentos por conceitos científicos.

### **Implicações das práticas pedagógicas no desenvolvimento psíquico humano a luz da pedagogia histórico-cultural**

A sociedade é permeada pelas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza. Desse modo, tudo o que foi constituído e o que vem sendo transformado no mundo é através das atividades exercidas pelos indivíduos no meio ao qual estão inseridos. Nesse sentido, os conhecimentos historicamente produzidos, bem como o ensino produzido e elaborado nas instituições educacionais, vêm sendo estudado pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas desenvolvem seus estudos com ênfase na compreensão do desenvolvimento humano e como as práticas pedagógicas são de grande valia para que haja o desenvolvimento dos sujeitos.

Destarte, é importante ressaltar que o desenvolvimento psíquico dos seres humanos não está atrelado de maneira espontânea ou natural, mas todo esse processo se dá através da apropriação da cultura e da relação que se estabelece com os outros indivíduos a sua volta. Logo, a escola assume um papel crucial para que de fato ocorra um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo. Assim sendo, as ações educativas precisam estar voltadas para o público alvo da escola, bem como para as necessidades apresentadas por cada um. Diante disso, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas e elaboradas com uma intencionalidade, uma vez que a pedagogia histórico-crítica destaca que a escola é um local onde a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos precisa ser concretizado. Assim, de acordo com Martins (2011, p. 217):

A aprendizagem desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem. (MARTINS, 2011, p. 217).

Corroborando com essa afirmativa, percebe-se que para que haja o desenvolvimento do psiquismo é necessário que sempre haja aprendizagens. Nesse sentido, é preciso uma ligação entre quantidade e qualidade, pois quanto mais os indivíduos se apropriam de novos conhecimentos, mas desenvolverá sua aprendizagem.

Porém, cabe salientar que nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Assim sendo, Martins (2011) destaca que para haver uma aprendizagem promotora do desenvolvimento é preciso considerar o planejamento pedagógico, bem como a atuação do professor em sala de aula. Dessa forma, para a psicologia histórico-cultural todo planejamento precisa estar interligados com a escolha dos conteúdos, principalmente levando em consideração a fase do desenvolvimento dos sujeitos, bem como o seu processo de desenvolvimento, pois cada um se desenvolve de maneira diferenciada, no que diz respeito à atenção voluntária, à abstração dos conhecimentos, à memória lógica, dentre outros e como a organização dos conteúdos vão ser elaboradas. Posto isso, Martins (2008) *apud* Saviani (2011, p. 218):

(...) tais condições pressupõem o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas. (MARTINS 2011 *APUD*, SAVIANI, 2008, p. 218).



Mediante o supracitado, fica evidente que a escola é um espaço privilegiado na transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, o qual precisa estabelecer finalidades em seus objetivos educativos, uma vez que se diferencia dos espaços não-formais e informais de educação. Diante disso, é preciso que nos processos de tomadas de decisões para as práticas pedagógicas haja uma intencionalidade nas ações educativas para o público ao qual estão sendo destinadas. Nessa perspectiva, de acordo com as palavras de Pasqualini (2013, p. 94): “A psicologia histórico-cultural é uma teoria que atribui importância decisiva ao trabalho do professor, o que significa valorização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, nos leva a reconhecer nossa imensa responsabilidade”. Diante do exposto, percebe-se que a profissão docente precisa ser valorizada, mas também precisa ser direcionada de modo a promover o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Diante disso, Anjos (2014) ressalta a importância da educação escolar como propulsora no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, utilizando-se dos conhecimentos historicamente produzidos, como também contribuindo para a formação dos conceitos discutidos no capítulo anterior. Posto isso, é importante ressaltar que a fase da adolescência é o período de transição entre a infância e a fase adulta, onde os sujeitos começam a despertar o interesse nos conhecimentos científicos, objetivando se preparar para o futuro. Nesse ínterim, cabe salientar que os processos educativos de aprendizagem ocorrem pela mediação do outrem, ou seja, ninguém aprende sozinho. Assim sendo, em consonância com a citação de Anjos (2014, p. 239), o qual diz que:

O trabalho educativo, portanto, realiza uma mediação, na formação do indivíduo, entre a esfera em si e a esfera para si. Diante de tal importância que tem a educação escolar neste processo, fica evidente a urgência da superação das ideias propagadas pelas pedagogias contemporâneas baseadas no lema “aprender a aprender” (ANJOS, 2014, p. 239).

Destarte, percebe-se que a ação educativa é de extrema importância para a formação e o desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que a prática pedagógica deve ser organizada mediante o período ou estágio de desenvolvimento psíquico dos envolvidos no âmbito educacional. Logo, não pode ser elaborada qualquer proposta pedagógica, sem o intuito de proporcionar o desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, cabe ressaltar que ninguém aprende a aprender, mas que demanda de todo um processo educativo onde o/a professor/a seja consciente do seu papel transformador. Nesse ínterim, é importante ressaltar o desenvolvimento psíquico na fase da adolescência.

Dessa maneira, de acordo com Vygotski (1996) *apud* Anjos (2014) o período da

adolescência está atrelado à dinâmica e à estrutura, permeados ao desenvolvimento dessa fase. Assim sendo, o mesmo autor destaca que para conhecer a personalidade do adolescente é preciso compreender as três leis que regem esse desenvolvimento. A primeira está relacionada ao desenvolvimento e a forma como está estruturada as funções psíquicas superiores. Esse período está atrelado a mudanças das funções psíquicas elementares para as funções psíquicas superiores. Assim sendo, “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores implica a dialética entre o biológico e social” (ANJOS, 2014, p. 231). Posto isso, o que o autor quis dizer com essa afirmação é que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está ligado às novas formações no cérebro, as neoformações. Diante disso, é importante ressaltar a importância da atuação do professor em sala de aula para o desenvolvimento da personalidade do adolescente. Com isso Anjos (2014, p. 232), diz que:

De acordo com os pressupostos vigotskianos, o único bom ensino é aquele que precede ao desenvolvimento, promovendo assim, o citado salto qualitativo das funções elementares à formação de funções psíquicas superiores, funções especificamente humanas como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, o autodomínio da conduta, entre outras (ANJOS, 2014, p. 232).

Diante do exposto, percebe-se que para que haja o salto qualitativo das funções elementares para as funções psíquicas superiores, é preciso que as ações educativas estejam voltadas para um ensino com intencionalidade, para atingir determinados fins educativos. Portanto, as funções psíquicas superiores são aquelas que promovem a atenção voluntária, memória, pensamento abstrato, dentre outros citados acima. Posto isso, cabe salientar a importância de o professor conhecer a periodização do desenvolvimento psíquico, para que a escola promova um bom ensino e uma melhor educação para a formação dos sujeitos.

A segunda lei que rege esse desenvolvimento é a relação que o sujeito estabelece com o outro, em uma sociedade historicamente construída, onde as ações e o modo de produção vão sendo permeados no mundo, através das relações sociais entre os indivíduos e dos indivíduos com a natureza. Assim sendo, essas relações estabelecidas com o meio são internalizadas pelos indivíduos, os quais constituem sua personalidade. Dessa maneira, “esse processo não ocorre de maneira imediata, mas sim pela mediação de outrem, por meio da educação intencional e direta” (ANJOS, 2014, p. 232). Mediante o supracitado, fica evidente a importância do papel da escola e da mediação intencional e direta do professor em relação ao perfil dos adolescentes inseridos no contexto da sala



de aula. Ainda nesse sentido, cabe ressaltar que o desenvolvimento cultural ocorre em dois planos, de acordo com Martins (2016, p. 14): “os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas)”.

E a terceira lei “refere-se ao fato de que as funções psicológicas a princípio são operações externas que o indivíduo realiza com o auxílio e o emprego dos signos” (ANJOS, 2014, p. 232). Posto isso, a utilização dos signos produzidos pelos próprios homens em um processo histórico, possibilita aos sujeitos desenvolver suas funções psíquicas. Ainda cabe salientar que a personalidade do adolescente se constitui através da internalização das relações que estabelece com o outrem. Dessa maneira, é importante ressaltar que os signos também têm uma forte influência, no que diz respeito ao comportamento individual de cada sujeito.

Mediante as afirmações acima, no que tange ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos indivíduos, percebe-se que a escola tem um papel de fundamental importância. Dessa forma, cabe destacar que a internalização dos conceitos científicos só vai de fato se concretizar a partir do momento em que os indivíduos conseguem direcionar sua atenção para os conteúdos transmitidos pelo professor, por meio da memória lógica, da abstração dos conceitos científicos, dentre outros. Assim, as práticas pedagógicas precisam ser orientadas para tais finalidades com o intuito de objetivar determinados fins. Dessa maneira, conforme afirma Martins, (2016, p. 21):

Em total consonância com o preceito vigotskiano, segundo o qual nem toda aprendizagem promove, de fato, desenvolvimento, Saviani (2008) afirma que é a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistêmicas e cotidianas. Para esse autor, a relevância dos conteúdos representa o traço nuclear da educação escolar, posto que os conteúdos prescrevem as formas e elas requisitam, ou não, determinados graus de complexidade psíquica (MARTINS, 2016, p. 21).

Partindo dessa prerrogativa, percebe-se que nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento do sujeito. Assim sendo, nem todo conhecimento transmitido para os sujeitos, de fato proporciona um salto qualitativo das funções psíquicas superiores. Dessa maneira, é importante frisar que o espaço escolar constitui-se um espaço privilegiado para a construção dos saberes historicamente construídos através dos conteúdos transmitidos pelos professores. Além disso, as ações educativas precisam ser elaboradas, conforme o grau de desenvolvimento dos sujeitos e também em relação aos conteúdos que serão transmitidos, visando uma intencionalidade e objetivos para chegar

a determinados fins. Com isso, as práticas pedagógicas cumprem um papel crucial para uma aprendizagem voltada para a internalização dos conceitos científicos. Dessa maneira, cabe ressaltar que é necessário que o professor escolha os conteúdos apropriados para a fase do desenvolvimento o qual se encontram os sujeitos.

Sob o mesmo ponto de vista, é importante destacar o desenvolvimento dos sujeitos que possuem alguma deficiência. Nesse ínterim, o desenvolvimento das crianças com deficiência não é decorrente somente dos fatores biológicos, mas sim através do contato da sua participação efetiva no contexto social, além das oportunidades que lhes são ofertadas, principalmente no âmbito educacional, pois para a psicologia histórico-cultural, o homem é um ser sócio histórico e se torna humanizado através das relações que estabelecem com o meio, através das experiências vivenciadas no dia a dia, aprendendo todos os aspectos da cultura historicamente construída.

Assim sendo, de acordo com Barroco e Leonardo (2016) a educação especial ou inclusiva, atende a crianças que possuem defasagens em alguma área do conhecimento. Dessa maneira, cabe ressaltar que por apresentar alguma defasagem, o sujeito com deficiência não pode ser considerado um ser incapaz de aprender, mas sua aprendizagem deve ser avaliada através do seu progresso em relação aos seus conhecimentos anteriores, ou seja, os seus avanços apresentados desde o momento em que começou a fazer parte da educação especial. Além disso, é importante ressaltar que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência, não deve ser comparado com outros alunos sem nenhuma deficiência, mas sim “a aprendizagem e o desenvolvimento alcançados deveriam ser considerados em relação ao que ele tenha demonstrado quando do seu ingresso em algum programa ou atendimento de educação especial” (BARROCO e LEONARDO, 2016, p. 322). Posto isso, fica evidente que o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência deve ser avaliado de acordo com seus próprios progressos desde a sua entrada nos espaços de educação especial.

Diante do exposto, vale destacar os exemplos que as autoras Barroco e Leonardo (2016) destacam sobre as crianças com deficiência. O primeiro exemplo, é o da criança cega, a qual tem seu desenvolvimento comprometido, não pela sua cegueira, mas pela mediação dos instrumentos para compensar o órgão afetado. Nesse sentido, “um cego que não é alfabetizado, por exemplo, encontra-se nessa condição não por sua cegueira, mas pelo não acesso à atividade de ensino realizada por meio do método braile ou equivalente” (BARROCO e LEONARDO, 2016, p. 323).

Em contraste com essa afirmação, percebe-se que a criança cega precisa da



mediação dos instrumentos que lhe permita ser alfabetizada. No entanto, se a escola não disponibiliza do braile ou outro material que possa auxiliar no processo de alfabetização, a mesma ficará imposta a sua limitação mediante a uma sociedade que não se preocupa para tal situação. Diante disso, percebe-se a grande relevância do papel do professor em sala, bem como sua formação para que de fato sejam elaboradas práticas pedagógicas que auxiliem e promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças com deficiência.

### **Considerações Finais**

Mediante as discussões tecidas acima e as leituras realizadas, percebe-se a necessidade de conhecer a Teoria da Psicologia Histórico-Cultural em relação às fases do desenvolvimento humano, uma vez que essa ciência considera o homem como um ser histórico. Dessa maneira, ao estabelecer atividades-guia para cada estágio do desenvolvimento, essa ciência proporciona novas formas de adequar as práticas pedagógicas a cada fase do desenvolvimento, do mesmo modo que possibilita também desenvolver ações educativas envolventes e satisfatórias para todos os indivíduos, permitindo assim, um salto qualitativo de um período para o outro. Dessa maneira, cabe destacar que essas atividades-guia auxiliam no processo de desenvolvimento das funções psíquicas.

Com base nisso, é importante ressaltar a fase do desenvolvimento na adolescência. Sabemos que os indivíduos no período da adolescência é um ser que a princípio tem seu desenvolvimento com base nas teorias naturalizantes, a qual diz que essa fase está ligada às mudanças hormonais. No entanto, através das leituras realizadas, foi possível perceber que não se deve naturalizar essa fase, mas sim compreender a adolescência como um período no qual buscam conhecer as relações sociais, bem como reproduzir as ações estabelecidas pelos adultos na sociedade. Assim sendo, é possível perceber que essa fase do desenvolvimento conduz o sujeito a refletir e pensar no futuro e, com isso, começam a ver o adulto como uma referência para as suas ações, traçando assim, novas perspectivas para o seu desenvolvimento.

Portanto, é importante ressaltar as contribuições da Psicologia Histórico-Crítica no contexto educacional. Assim sendo, a pedagogia histórico-crítica vem trazendo reflexões acerca das práticas pedagógicas elaboradas pelos professores para as suas ações educativas. Nessa perspectiva, cabe salientar mediante as leituras realizadas, que

as propostas pedagógicas precisam ser pensadas e elaboradas de acordo com o público ao qual estão destinadas. Posto isso, é importante que o professor conheça sua turma, bem como as necessidades apresentadas por cada um dos alunos, para que a partir daí possa se pensar em instrumentos e materiais que auxiliem na sua aprendizagem. Além disso, cabe ressaltar a educação especial e inclusiva no desenvolvimento dos indivíduos que possuem alguma necessidade especial. Ficou evidente que esses sujeitos podem se desenvolver como as demais pessoas normais, porém tem seu desenvolvimento comprometido se não tiver o auxílio dos instrumentos para mediar a sua aprendizagem. Logo, podemos perceber não somente através das leituras, mas também na nossa realidade, que em muitos casos há uma falta de comprometimento da sociedade em detrimento a essas pessoas.

Com isso, é preciso que o professor esteja atento ao público alvo da sua turma e se a mesma apresenta características de déficit de aprendizagem ou alguma deficiência, para que possa buscar meios que possam orientar suas práticas pedagógicas, bem como sua atuação em sala de aula. Diante disso, é importante destacar a nossa formação enquanto futuras profissionais da educação, uma vez que estamos nos formando para atuar nos espaços educacionais e precisamos refletir sobre o nosso papel de docentes frente a essa realidade. Assim sendo, cabe pensarmos se mediante ao nosso processo formativo, estamos preparadas para assumir tal profissão, num contexto que contribua para promover e estimular o desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

### Referências:

ANJOS, R.E. & DUARTE, N. A Adolescência Inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 195 – 219.

ANJOS, R.E. A Educação Escolar de Adolescentes e a Formação da Individualidade Para-Si: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Científica do Unisalesiano** – Lins – SP, ano 2, nº 4, 2011. Acessado em 01/04/2017. Disponível em: <http://www.salesianolins.br/universitaria/artigos/no4/artigo1.pdf>. p. 277 – 291.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento Psíquico na Idade de Transição e a Formação da Individualidade Para-Si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara/SP, 2013. Acessado em: 25/03/2017. Disponível em:



[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97430/anhos\\_re\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97430/anhos_re_me_arafcl.pdf?sequence=1).

\_\_\_\_\_. O Papel da Educação Escolar no Desenvolvimento da Personalidade do Adolescente. **Nuances: estudos sobre a educação**, V. 25, nº 1. Presidente Prudente – SP, 2014. Acessado em: 22/03/2017. p. 228 – 246.

BARROCO, S.M.S. & LEONARDO, N.S.T. A Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento na Educação Especial. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 321 – 341.

FACCI, M. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, vol. 24, n. 62. Campinas, 2004. Acessado em 31/03/2017. Disponível em: [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A\\_PeriodizaA\\_A\\_o\\_do\\_Desenvolvimento\\_PsicoloA\\_gico\\_na\\_perspectiva\\_de\\_Leontiev\\_Elkonin\\_e\\_Vigotski.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A_PeriodizaA_A_o_do_Desenvolvimento_PsicoloA_gico_na_perspectiva_de_Leontiev_Elkonin_e_Vigotski.pdf). p. 64-81.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed – 5. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2007.

MARSIGLIA, A.C.G. & SACCOMANI, M.C.S. Contribuições da Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento para o Trabalho Pedagógico Histórico-Crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 343 – 364.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011. Acessado em 30/03/2017. Disponível em: [https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins\\_ligia\\_o\\_desenvolvimento\\_do\\_psiquismo\\_e\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf](https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf).

\_\_\_\_\_. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13 à 34.

PASQUALINI, J.C. A Teoria Histórico-Cultural da Periodização do Desenvolvimento Psíquico como Expressão do Método Materialista Histórico-Dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

REIS, C.W. et al. **A atividade Principal e a Velhice**: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. X CONPE (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Estadual de Maringá, PR, 2011. Acessado em: 21/03/2017.



# CENAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM MUNICÍPIOS BAIANOS: DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTICULAÇÃO ENSINO SUPERIOR/EDUCAÇÃO BÁSICA

Nanci Rodrigues Orrico<sup>58</sup>  
Emmanuelle Félix dos Santos<sup>59</sup>  
Tânia Maria Nunes Nascimento<sup>60</sup>

## Resumo

Este texto articula-se a um programa educacional de governo e a diferentes projetos de pesquisa e de extensão vinculados a cursos de licenciaturas de uma universidade baiana, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), e intenciona propor uma discussão sobre como os programas governamentais e os projetos universitários têm funcionado nas dinâmicas de conjugação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Também se espera, ao longo do texto, socializar diferentes propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito destas experiências, buscando discutir sobre a relevância, na formação de professores, do contato com professores que atuam na Educação Básica. Além disso, espera-se refletir ainda sobre a materialidade da docência no Ensino Superior e seu caráter multidimensional, já que, do docente universitário, exige-se um

---

<sup>58</sup> Doutoranda e Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Membro do GRAFHO/UNEB (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral), do OBSERVALE/UFRB (Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá) e do LEIA/UFRB (Leitura, Escrita, Identidade e Arte). Professora da UFRB – Campus CFP/Amargosa/BA. Integrante também dos projetos “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (UNEB) e “*Pibid – Classes Multisseriadas*” (UFRB). Pedagoga (UNEB), Especialista em Educação Inclusiva (FSC) UFRB/ [nanciorrico@hotmail.com](mailto:nanciorrico@hotmail.com).

<sup>59</sup> Mestra em Educação (UEFS), Especialista em Educação Especial (FTC), Pedagoga (UESB), professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), coordenadora do Grupo de Pesquisa AnALiSi (Laboratório de Análise e Aprendizagem da Língua de Sinais) e discente do Curso de Letras/Libras da UFPB, [emmanuellefelix@ufrb.edu.br](mailto:emmanuellefelix@ufrb.edu.br).

<sup>60</sup> Mestra em Educação (UEFS), Especialista em Educação Brasileira (UFBA), Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (ICLA), Licenciada em Letras (UCSAL), professora formadora da educação básica da rede estadual da Bahia, professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), [tm\\_nnascimento@hotmail.com](mailto:tm_nnascimento@hotmail.com).

trabalho indissociável entre pesquisa- ensino- extensão. Ambientados em diferentes municípios da Bahia, os projetos apresentados, *Libras em Muitas Mãos*, *Pibid Classes Multisseriadas*, *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* e ainda o programa *GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar)*, evidenciam a relevância dos trabalhos com programas e projetos de pesquisa, extensão e intervenção para o professor em formação, para o docente universitário e para a comunidade. Por fim, ressalta-se que este artigo emerge do nosso desejo de divulgar experiências exitosas que vem sendo desenvolvidas no âmbito das universidades federais, para ratificar nossa crença de que exercer a docência universitária em tempos adversos e restritivos exige uma postura de resistência, engajamento social e enfrentamento, para além dos discursos teóricos.

**Palavras-chave:** Docência universitária, projetos de pesquisa/extensão, empoderamento docente.

### **Abstract**

This text is related to an educational program of government and to different researches and extension projects linked to graduation courses of a Bahian university, the Federal University of Recôncavo Baiano (UFRB), and intends to propose a discussion about how government programs and university projects have worked in the dynamics of conjugation between College Education and Basic Education. It is also expected, throughout the text, to socialize different pedagogical proposals developed in the framework of these experiences, looking for a discuss the relevance, in teacher training, of contact with teachers who work in Basic Education. In addition, it is expected to reflect on the materiality of teaching in College Education and its multidimensional character, since the university teacher requires an inseparable work between research-teaching-extension. Live in different cities of Bahia, the presented projects, “*Libras em Muitas Mãos*, *Pibid Classes Multisseriadas*, *Multisseriação e: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* and the program *GESTAR (School Learning Management Program)*”, show the relevance of the works with programs and projects of research, extension and intervention for teacher in training, for university professor and for the community. Finally, it is pointed out that this paper emerges from our desire to disseminate successful experiences that have been developed within the federal universities to ratify our belief that teaching university in adverse and restrictive times



requires a posture of resistance, social engagement and confrontation, in addition to theoretical discourses.

**Key-words:** University teaching, research / extension projects, teacher empowerment.

## **Introdução**

A docência universitária exige uma constante reflexão acerca da complexidade deste trabalho docente e da função social deste profissional, que precisa, no seu cotidiano, exercer tarefas diversas de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, pois entende-se que este tripé constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. O professor universitário vive diariamente a multidimensionalidade da docência no Ensino Superior, pois precisa “[...] articular componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica”, como defendem Veiga e Silva (2012, p.02),

Em se tratando de docentes que atuam em cursos de licenciaturas, formando professores, essa atividade se reveste de novas demandas, pois há que se articular um trabalho no qual se contemple o contato entre profissionais do Ensino Superior, da Educação Básica e os professores em formação. Diante de tal realidade, surge o questionamento: Como os docentes universitários, especialmente os que trabalham em cursos de licenciaturas, podem desenvolver um trabalho que conjuge a multidimensionalidade das suas tarefas, que vai além de somente ensinar, mas perpassa também pela indissociabilidade do tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão? Nesse sentido, os programas governamentais e os projetos institucionais, sejam eles de pesquisa, extensão ou intervenção, têm se mostrado como excelentes recursos para fomentar uma prática que contemple ideias de formação, atuação, reflexão, engajamento social e criticidade.

Nesse artigo, intenciona-se, então, realizar a socialização de diferentes experiências ocorridas em um programa educacional do governo e em três projetos vinculados a uma universidade baiana, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Ressalta-se que todos eles estão ligados a cursos de licenciaturas e sobressaem-se na dinâmica cotidiana da universidade como potencializadores da articulação Ensino Superior- Educação Básica por apostar no contato dos professores

em formação com aqueles em atuação em diferentes ambientes. Acreditamos ser este um caminho a ser percorrido nas trilhas da formação de professores e da criação de resistências aos desafios da docência na conjuntura contemporânea.

Sendo assim, esclarece-se que, na primeira seção deste artigo, busca-se pensar as contribuições do projeto de extensão *Libras em Muitas Mãos* para os surdos e ouvintes do município de Amargosa/BA. Vinculado ao campus da UFRB - Centro de Formação de Professores (CFP) e criado com o objetivo principal do desenvolvimento linguístico dos surdos da comunidade, além do contato entre surdos e alunos do curso de Letras-Libras, o projeto cresce e assume outras ações na tentativa de expandir ainda mais a Libras para a comunidade externa da UFRB. Dentre estas ações, destacam-se seminários de surdos, encontro de professores de surdos, oferta de cursos de Libras, criação de grupo de estudos, etc.

O objetivo da segunda seção do texto é socializar trabalhos formativo-investigativos vinculados a dois projetos que emergem da necessidade de conhecimento e valorização da realidade da docência em classes multisseriadas<sup>61</sup> de escolas rurais, cenário comum nas cidades do interior da Bahia. O primeiro deles é o *Pibid Classes Multisseriadas*, que se trata de um projeto de iniciação à docência e é um subprojeto do Pibid/UFRB, estando vinculado ao curso de Pedagogia desta instituição. O segundo é o projeto de pesquisa e intervenção educacional *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*, que funciona em parceria entre a UFRB e a UNEB (Universidade do Estado da Bahia).

No intuito de socializar atividades desenvolvidas no âmbito do *GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar)*, a terceira e última seção do texto, explora atividades realizadas com professores em atuação na Educação Básica, coordenadas por professores do Ensino Superior da UFRB, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Ressalta-se que este foi um programa educacional criado e desenvolvido pelo Fundescola/MEC com o objetivo de promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país e de facilitar o trabalho com os estudantes.

---

<sup>61</sup>As classes multisseriadas, também chamadas de multissérie ou unidocentes, são aquelas turmas nas quais

um único professor assume alunos de faixa etária e séries diversas. Estas turmas são a grande maioria nas

escolas situadas nas áreas rurais.



Diante do exposto, reafirma-se que, ao longo do texto, serão apresentadas situações e práticas pedagógicas universitárias que entrelacem Ensino Superior com Educação Básica, reforçando o quanto esta articulação é necessária à docência universitária, especialmente para quem atua na formação de professores. Concordando com Lucarelli (2000), quando este afirma que a pedagogia universitária pressupõe uma “[...] conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (p.36)”, espera-se, neste artigo, validar a nossa aposta nos programas educacionais e projetos universitários como capazes de materializar uma formação que se alie à prática social, além de se preocupar com a produção do conhecimento e solução dos desafios contemporâneos da educação, principalmente em tempos de adversidades e restrições como os demandados pela conjuntura atual.

### **1. Entrelaçando Libras no ensino e na extensão: relatos de experiência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**

Libras é a terminologia designada pela Lei nº. 10.436/02 para a Língua de Sinais do Brasil e se configura no parágrafo único do Art. 1º como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1).

A referida lei proporcionou uma abertura política e educacional às minorias surdas excluídas, que, a partir de 1990, passam a ter visibilidade educacional. Assim, no Brasil, se inicia, neste período, uma nova política educacional, a inclusiva, ampliando significativamente o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) às escolas comuns. A inserção desses alunos, em especial dos surdos, ocasiona mudanças nas práticas e nas estruturas educacionais, assim como na formação do professor, o que requer implantação de certas políticas educacionais. Em atendimento a essas mudanças educacionais, o Decreto que regulamenta a lei da Libras estipula prazos e percentuais para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam implantar o componente curricular Libras, obrigatoriamente, nas licenciaturas.

Em condescendência ao disposto no Decreto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), especificamente o Centro de Formações de Professores (CFP), em 2009, implanta o ensino de Libras em suas licenciaturas. O ensino nas

universidades, conforme o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, “[...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988, p. 123). Desse modo, com o ensino de Libras não poderia ser indiferente, ou seja, as atividades de ensino precisam ser articuladas com a pesquisa e extensão.

A resolução nº. 003/2014, da UFRB, que dispõe sobre os objetivos das atividades de extensão, declara em seu 4º artigo, inciso II, que os projetos de extensão devem: “[...] incentivar a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade” (UFRB, 2013, p. 2). Sendo assim, o projeto de extensão *Libras em Muitas Mãos* surgiu como necessidade de fazer “uma ponte” entre o que está se discutindo e ensinando aos discentes nos diversos cursos do Centro de Formação de Professores com a atual realidade educacional do município de Amargosa e circunvizinhos, ou seja, estende à sociedade os conhecimentos sistematizados na universidade com o intuito de transformar a realidade dos sujeitos que estarão diretamente envolvidos.

O projeto em questão teve suas atividades iniciadas em janeiro de 2010 na sede da Associação dos Familiares e Amigos de Pessoas Especiais (AFAGO) e, além da parceria desta instituição, contou também com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME); da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Amargosa, e da Escola Estadual Reunidas Almeida Sampaio. As atividades foram executadas por uma docente da UFRB, quatro bolsistas da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE); um bolsista do Programa Institucional de bolsas de Extensão Universitária (PIBEX); um bolsista da SME de Amargosa e demais alunos voluntários da UFRB e da AFAGO.

A formação dos executores do projeto ocorreu durante a vigência do curso, de maneira gradual. Ressaltamos que em relação à proficiência da Libras, eles aprendiam e ensinavam concomitantemente, e umas das dificuldades enfrentadas foi justamente a ausência de fluência para o ensino de Libras. Inicialmente, realizamos uma reunião de sensibilização com os pais/ responsáveis dos surdos ou próprios surdos, explicando o objetivo do projeto e desmistificando mitos construídos sobre a Libras. Nessa reunião, os pais/responsáveis e surdos adultos assinaram um termo de adesão ao projeto. Logo, agendamos encontros com os surdos para avaliar o nível linguístico de cada e, com este diagnóstico, iniciamos o ensino de Libras aos surdos.

Cabe salientar que no município não havia em 2009 o cumprimento das políticas



públicas voltadas aos surdos, tais como o Decreto nº. 5.626/2005 que regulamenta, dentre outras questões, o ensino de Libras aos surdos e o Decreto nº. 6.571/2008 (alterado posteriormente através do Decreto nº. 7.611/2011) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desse modo, a prioridade do projeto tornou-se a de suprir a ausência dessas políticas públicas educacionais para os surdos com a implantação do ensino de Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita aos surdos (as línguas eram trabalhadas simultaneamente, quando possível, priorizando o ensino da primeira em detrimento da segunda).

Desde o início, o objetivo principal do projeto foi o desenvolvimento linguísticos dos surdos da comunidade, visto que, após diagnóstico, identificou-se no total de 16 surdos do município de Amargosa, apenas um tinha um conhecimento básico da Libras. Destarte, iniciamos as atividades do projeto com o ensino de Libras como primeira língua (PL) aos surdos e, concomitantemente, o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (SL). Esse ensino ocorreu inicialmente na AFAGO, respeitando tanto o desenvolvimento linguístico como a idade dos surdos/DA. As aulas ocorriam três vezes por semana, no contra turno da escola regular (comum), ministradas em Libras. Através de textos e contextos, abordávamos aspectos linguísticos da Libras.

Os temas foram elencados a partir das vivências e necessidades apresentadas pelos alunos, observando o “eu” e a relação com o outro. A sala de aula não foi o único espaço privilegiado para o ensino de Libras, ao contrário, as aulas ocorreram em supermercados, na prefeitura, na UFRB, na pizzaria, na praça, em lojas, em bancos, em congressos de surdos etc. Em 2012, tínhamos a participação efetiva de 23 alunos surdos/DA, sendo dois da cidade baiana de Elísio Medrado com uma aquisição inicial da Libras. O convívio entre os surdos foi um elemento muito positivo para o desenvolvimento da língua. Muitos surdos de Amargosa não se conheciam. Alguns pais não sabiam da existência de outros surdos em Amargosa.

O encontro “surdo com surdo” ou “pai de surdo com pai de surdo” foi muito significativo para a construção da identidade de cada sujeito nesse período que a SME de Amargosa, em diálogo com a coordenação do projeto, efetiva algumas políticas educacionais para surdos e implanta o AEE, através da Sala de Recurso (SR) e uma classe bilíngue. Para além, investe na formação de professores na área da surdez. A partir desta data, o projeto permanece como parceiro, apenas orientando o planejamento

e com a atuação de alguns bolsistas.

Em 2010, realizamos, na Escola Reunidas Almeida Sampaio, o curso de Libras como L2, fomentando a formação de professores da rede municipal e estadual que possuem alunos surdos, familiares e demais pessoas da comunidade. O curso contou com a participação de 30 pessoas, sendo duas mães de surdas; duas professoras, quatro alunos, dois técnicos administrativos da UFRB e 20 pessoas da comunidade. Sua duração foi de 40h, com aulas semanais no turno noturno. As aulas foram ministradas, conforme material do “Libras em Contexto” (FELIPE e MONTEIRO, 2001) com base na conversação. Além desse curso, realizamos, em 2011 e 2012, um curso específico para os familiares de surdos, no qual discutimos os direitos dos surdos, questões pertinentes à produção dos surdos e ao ensino da Libras. Participaram aproximadamente seis familiares, sendo pais, mães e irmãos. Esse curso auxiliou na construção de uma nova percepção dos pais sobre seus filhos surdos e sobre a Libras, bem como na compreensão dos direitos educacionais dos surdos. Assim, os pais foram parceiros na construção de uma política educacional para os surdos em Amargosa.

Para além destas atividades, realizamos, paralelamente, outras ações na tentativa de expandir ainda mais a Libras para a comunidade externa da UFRB:

- a. I Seminário de Surdos em Amargosa intitulado “Ato público - em busca de uma política de educação de surdos”, que ocorreu no auditório da Câmara Municipal no dia 21 de setembro de 2010 com a presença de entidades representativas do setor público, objetivando discutir a política de inclusão dos surdos.
- b. I Café com Libras, em 2010. Foi uma noite de conversa com um professor surdo universitário sobre questões pertinentes à cultura dos surdos. Embora essa atividade tenha ocorrido no CFP, foi aberta ao público em geral e contou com a participação de mais de 120 pessoas.
- c. I Encontro de Professores de Surdos (ENPROSURDOS), no ano de 2011. Esta atividade teve sua abertura com um seminário no CFP, com a presença de 126 professores de vários municípios circunvizinhos. Posteriormente, efetivamos encontros bimestrais na UAB com os professores dos municípios de São Miguel, Mutuípe, Brejões e Amargosa, que possuíam alunos surdos inclusos. Essa atividade objetivou apresentar esclarecimentos para os professores sobre questões relativas ao processo de aprendizagem dos surdos como: discussões conceituais sobre surdez, adaptações curriculares, o ensino de Libras, avaliação e metodologias pedagógicas que são utilizadas na educação de surdos.



d. II Seminário de Surdos, ocorrido em 26 de setembro de 2012 com o tema “Orgulho surdo: plante esta semente”. Esta atividade aconteceu no Espaço Nordeste, com a parceria da SME de Amargosa. Na programação contemplamos: palestras; visualização do filme “Sou surdo e não sabia”; grupo focal com os pais e oficinas para os surdos. Além dessas ações, é importante memorar que tivemos uma apresentação dramatizada em Libras por surdos que participavam do projeto em questão.

e. Curso de Libras para os alunos de Letras/Libras do CFP e Grupo de Estudo com os alunos da UFRB, o qual resultou em Trabalhos de Conclusão de Curso, principalmente, no curso de Pedagogia e apresentações de trabalhos de iniciação científica em eventos estaduais e locais.

Assim, todas essas atividades ocorreram articuladas com o ensino e a pesquisa, objetivando desenvolver uma comunidade bilíngue, não somente de surdos, mas de ouvintes e surdos, respeitando as línguas em uso.

## **2. Formando professores com conhecimento sobre a realidade local: desafio possível e necessário**

Buscando uma formação que contemple os princípios da pesquisa colaborativa e da formação do professor como profissional reflexivo e pesquisador, além de promover nos estudantes um maior conhecimento sobre a realidade local em que as escolas estão inseridas, o *Pibid – Classes Multisseriadas* surge, na UFRB, com o intuito de discutir com os graduandos em Pedagogia aspectos relacionados ao contexto e a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas de escolas rurais/do campo, que são a maioria em Amargosa (cidade em que está localizado o campus) e nos municípios vizinhos.

O *Pibid/UFRB*, que já era uma realidade nos diferentes cursos de licenciatura e inclusive no de Pedagogia com o subprojeto Pedagogia/Educação Infantil, amplia-se com o *Pibid – Classes Multisseriadas* a partir da intenção de proporcionar aos estudantes um espaço de debate e de articulação entre teoria e prática que os aproxime do local que muitos irão trabalhar depois de formados. Iniciado em 2014, desenvolve-se em três escolas multisseriadas do campo de Amargosa/BA e envolve 15 alunos-bolsistas ID (iniciação à docência) do curso de Pedagogia e três professores de classes multisseriadas que atuam como Supervisores do *Pibid*.

As atividades se iniciaram com encontros de formação dos bolsistas, ida às

escolas e participação em eventos acadêmicos. Também ocorreu, inicialmente, um encontro entre representantes da Secretaria de Educação do Campo do município, com coordenadores (professores da universidade) e professores que atuam nas classes multisseriadas. Na oportunidade, foi possível estabelecer um diálogo acerca dos desafios e expectativas de todos e ainda nos inteirarmos sobre os dados da realidade escolar do meio rural de Amargosa, tais como número de alunos matriculados, número de classes multisseriadas, formação dos professores em atuação, projetos pedagógicos em andamento nas escolas parceiras e reais demandas existentes. A partir daí, foi traçado um plano de ações futuras, inclusive pensando nos projetos e ações que seriam desenvolvidos no decorrer do Pibid, juntamente com o delineamento de pesquisas e estudos que seriam desenvolvidos. Também podem ser citados como extremamente enriquecedores os Seminários de Formação realizados, nos quais podemos contar com grandes nomes de pesquisadores/estudiosos sobre classes multisseriadas e educação do campo, como Salomão Hage, Sandra Magalhães e Elizeu Clementino de Souza.

Além dos encontros semanais e demais atividades e seminários pensados para fomentar a formação dos bolsistas, valorizaram-se a leitura e escrita acadêmica, já que os alunos produzem memorial descritivo, artigos, resenhas, resumos e trabalhos monográficos. Ficou evidente que a participação de todos os bolsistas (de iniciação à docência, supervisores e coordenadores) em eventos acadêmicos foi intensificada a partir da participação no projeto, tendo vários trabalhos sido aprovados para comunicação e socialização na comunidade acadêmica.

Os alunos ampliaram suas possibilidades de formação, reflexão e interlocução a partir do momento que começaram a ir às escolas, momento que passa a ser considerado um marco importante na formação dos bolsistas, pela inserção que proporciona dos bolsistas ID na realidade escolar e pelo contato com o cotidiano vivenciado pelos bolsistas supervisores. Cientes do quanto a articulação entre teoria e prática é fundamental para a formação de todos, empreendemos esforços para superar as dificuldades iniciais de transporte para as escolas do campo e conseguimos contar com o auxílio dos gestores, da Secretaria de Educação do Município e dos motoristas da UFRB para garantir a ida semanal dos bolsistas ID nos locais nos quais estão as escolas parceiras, que são de difícil acesso. A ida às escolas e o contato dos professores em formação com a dinâmica escolar e a realidade dos espaços educacionais estudados, suas demandas e necessidades, oportunizou novos espaços de diálogo com os professores universitários, potencializando as discussões e ressignificando as leituras e



aprendizagens dos estudantes. Isso pode ser confirmado no relato a seguir: "Participar desse projeto é uma oportunidade única, pois além de nos levar para o chão da sala de aula nos possibilita esse diálogo entre prática e teoria. (Bolsista ID do Subprojeto de Pedagogia/Classes Multisseriadas)".

Também criado com o objetivo de fomentar investigações sobre questões teórico-metodológicas vinculadas às classes multisseriadas, o projeto de pesquisa e intervenção educacional "*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*" objetiva a realização de pesquisas e inovação de práticas educacionais no contexto de classes multisseriadas, com ênfase sobre as condições de trabalho docente e o cotidiano escolar. Com a intenção de empreender ações de intervenção pedagógica, numa perspectiva colaborativa entre professores da Educação Básica, do Ensino Superior e estudantes, o projeto vem desenvolvendo ações que merecem destaque no que diz respeito aos estudos sobre multisseriação e a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo para os/as alunos/as das escolas rurais quando estes passam a estudar nas escolas urbanas.

Salienta-se que o "*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*" foi aprovado pela FAPESB no âmbito do Edital 028/2012 e pelo MCTI/CNPq, no âmbito da Chamada Universal nº. 14/2014 e consiste em uma proposição do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), em parceria com os grupos Diversidade, Narrativas e Formação (DIVERSO/UNEB); Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB) e Currículo, Avaliação e Formação, da Universidade do Recôncavo da Bahia (CAF/UFRB). As ações investigativas e formativas desenvolvem-se em escolas públicas baianas, situadas em Amargosa, Ilha de Maré e Salvador.

As ações de pesquisa-formação têm se desenvolvido, principalmente, a partir da análise de aspectos ligados às condições de trabalho docente e do cotidiano escolar no contexto das escolas multisseriadas. Foi possível, nessa perspectiva de colaboração e a partir do conhecimento da realidade analisada, a elaboração de materiais didáticos que reconhecessem as diferenças nestas realidades pedagógicas e valorizassem a autoria dos professores em atuação nestas classes, repercutindo assim na ressignificação das condições de trabalho docente.

Tendo em vista a necessidade de contextualizar as escolas em seus territórios, abordando aspectos relacionados aos seus projetos pedagógicos que nos possibilitem,

especialmente, discutir modos de organização das classes multisseriadas e acompanhar ritos de passagem campo/cidade dos sujeitos em mobilidade social e escolar, vem sendo acompanhado o desdobramento destes temas em dissertações e teses em andamento sobre as temáticas vinculadas à pesquisa, na vertente da abordagem (auto)biográfica, privilegiando a escuta sensível de professores e estudantes dos diferentes espaços pesquisados. Importante ressaltar que os dados empíricos colhidos até então têm se configurado como práticas de inovação educacional, na medida em que têm oportunizado o mapeamento dos egressos, além de formas de registros e acompanhamento de possíveis superações de exclusões no cotidiano escolar.

Essa disposição implicada com as mobilidades dos sujeitos dos territórios do campo para as escolas na cidade exigem atenção e definição de políticas públicas de acompanhamento, que possam minimizar transtornos e preconceitos construídos cotidianamente no espaço escolar. Do mesmo modo, remete para políticas de formação inicial e continuada que possam considerar as diferenças entre os diversos sujeitos que habitam o mundo da escola, respeitando-os e garantindo formas mais humanas e dignas de conviverem e aprenderem.

Outra ação significativa é a realização de Seminários de pesquisa-ação-formação entre os participantes da pesquisa, tanto no espaço da universidade quanto das escolas, o que tem possibilitado a ampliação de conhecimentos dos professores universitários, dos das escolas estaduais, municipais, multisseriadas, dos estudantes de iniciação científica, de mestrado e doutorado, através da discussão e reflexão acerca das concepções epistemológicas que perpassam pelas temáticas da multisseriação, diferenças, ritos de passagem, cotidiano escolar, intervenções pedagógicas, dentre outras. As trocas e oportunidades de aprendizagens têm sido intensas e desencadearam a necessidade de maiores estudos, além de encaminhamentos teórico-metodológicos sobre a elaboração conjunta de verbetes com os conceitos operados na pesquisa, de roteiros didáticos com as professoras de classes multisseriadas e de cadernos temáticos e roteiros didáticos construídos em parceria entre os professores universitários e os professores das diferentes escolas que integram a pesquisa.

Nesta perspectiva, as ações de pesquisa-ação-formação colaborativa, na vertente dos estudos (auto)biográficos voltam-se para o fortalecimento de redes de pesquisa- formação entre universidade e escolas de Educação Básica, contribuindo para a melhoria da educação pública, das condições de trabalho docente nas classes multisseriadas e da formação dos professores e estudantes que estão inseridos no grupo



de pesquisa.

### **3. A formação de professores em debate: fios e entrelaces entre universidade e o GESTAR**

O *GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar)* é um programa governamental de formação continuada em serviço, semipresencial e voltado para a formação de professores de Língua Portuguesa e Matemática que atua em escolas de Educação Básica. O objeto principal do programa é promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País que facilite o trabalho com os estudantes baseado no desenvolvimento de habilidades e competências. O Programa foi desenvolvido pelo Fundescola/MEC como resposta às demandas de qualificação de professores segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A essência do programa gira em torno da atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho, visando concretizar a formação em situações efetivas de sala de aula para melhorar no aluno o desenvolvimento e o domínio da linguagem escrita e do conhecimento matemático.

O programa tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para alunos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental e segundo o Guia Geral (2009, p.14) pretende elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural.

A formação continuada oferecida pelo Gestar é uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão e de investigação, no contexto da escola, assim como proporcionar espaços para compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competências dos professores, com o propósito de favorecer a criação e expressão de uma escola com identidade própria e instrumentada para cumprir seu papel social GUIA GERAL (2009, p. 14).

O programa Gestar tem seu trabalho fundamentado na teoria sócio construtivista responsável pela premissa de que aprendizagem e desenvolvimento são produtos da interação social e considerados essenciais na abordagem do processo de ensino-aprendizagem. Segundo a proposta do programa, o professor da Educação Básica precisa se preparar através da formação realizada por um professor da Universidade, que assume o papel de formador de professores.

Esses professores/ formadores são responsáveis por planejar e conduzir encontros com os professores da Educação Básica, chamados de professores cursistas. Os formadores irão acompanhar e orientar os cursistas em seus estudos individuais, nas práticas pedagógicas e colaborar com as discussões relacionadas aos materiais e ao curso.

Nesse papel, para garantir uma formação satisfatória, o professor/formador necessita atualizar-se em seus estudos, revisar as teorias da sua formação como alicerce para enriquecer e fortalecer sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a dos professores com quem está trabalhando. Por esta razão é necessário oferecer formação ao professor/formador e essa formação é realizada de maneira específica por uma universidade parceira, ou através de professores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), que atuam como elaboradores dos módulos do programa e outros docentes que são convidados a realizar formação de acordo com a área de interesse das duas disciplinas em foco.

Este viés da formação, ou seja, a relação que se estabelece entre as IES e os professores/formadores têm importância fundamental para a integração entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, uma vez que permite que o formador se aproxime de temas e discussões atuais na academia e possa aproximar os professores destes mesmos temas. Além disso, as discussões sugeridas pelas Universidades visam ampliar as possibilidades do professor que precisa mudar junto com o mundo pensando cultura, ideologia e novas práticas sociais. Este ensino possibilita que o professor possa acompanhar as práticas culturais sem o propósito de descartar as práticas tradicionais, mas de aproveitá-las e somar a estas inovações que atendam às necessidades dos alunos do século XXI. Outro ganho dessa integração é que ela permite o contato dos docentes universitários com os professores que estão atuando na Educação Básica, o que se torna extremamente formativo para os docentes que atuam nas universidades.

Também a Universidade, para orientar os professores neste programa, passa a se manter mais aberta a novas possibilidades, conhecendo e se apropriando mais das diferentes teorias que circundam o fazer pedagógico escolar e, a partir dessa aquisição, passa a inovar também nas práticas, pensando na sala de aula dentro do percurso da sociedade com todas as suas contradições para, a partir daí, aproximar-se e entender as demandas reais dos alunos.

E essa troca, essa interação, favorece o encontro entre Ensino Superior e Educação Básica fortalecendo o laço que fundamenta a construção do conhecimento e



ajudando o professor universitário nas estratégias que irá usar para promover o ensino dos seus estudantes, professores em formação.

### Considerações finais

Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim.  
Levantei uma escada muito alta e no alto subi.  
Teci um tapete floreado e no sonho me perdi.  
Uma estrada, um leito,  
uma casa, um companheiro.  
Tudo de pedra. Entre pedras  
cresceu a minha poesia. [...]  
(Cora Coralina, 2013)

Falar sobre a tensão em torno da docência universitária na conjuntura em que vivemos é imprescindível para nos revigorarmos na luta e valorizarmos experiências que nos aproximem de uma prática cada vez mais engajada e reflexiva. Nesse momento político crítico para o Brasil, nos quais convivemos com cortes na educação e com reformas e propostas pedagógicas de caráter duvidoso, a exemplo da Reforma no Ensino Médio, é preciso, assim como Coralina (2013), construir algo mesmo com todas essas “pedras” que caem sobre nós.

Dessa forma, nossa intenção ao relatarmos diferentes experiências pedagógicas vivenciadas em projetos universitários e em programas educacionais vinculados a universidades, perpassa pelo desejo de ratificar nossa crença de que o trabalho docente universitário é revestido de complexidade e deve se apoiar no tripé ensino- pesquisa – extensão, não devendo se limitar aos muros da universidade pública para que esta possa ser visibilizada e cada vez mais reconhecida como direito de todos.

A compreensão da extensão como uma finalidade da universidade que se materializa na divulgação do saber científico, cultural e tecnológico, através do desenvolvimento de atividades à população (BRASIL, 1996), foi propulsora das nossas ações, enquanto docentes do Ensino Superior. No caso do Projeto *Libras em Muitas Mãos* foram as atividades de extensão que permitiram uma intensificação do debate sobre o surdo e sua língua nas salas de aula do CFP. Estas experiências nos fizeram compreender que o objetivo do ensino-aprendizagem da Libras para o ouvinte não deve ser a inclusão do surdo, mas a “inclusão de si” na vida do surdo. A política do bilinguismo (Libras/Língua Portuguesa) não deve ser apenas para os surdos, mas para

todos! É com este pensamento que consolidaremos políticas educacionais menos exclusivas!

No que diz respeito aos projetos *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* e *Pibid- Classes Multisseriadas*, sabemos que, de fato, eles promovem a articulação entre teoria e prática/ entre Educação Básica-Ensino Superior, além de problematizar o quanto a ideologia moderna, que também permeia o espaço escolar, coloca em lados antagônicos o campo e a cidade, o rural e o urbano, o que tem contribuído para uma desvalorização, indiferença e, também, carência de políticas públicas voltadas para o campo e seus habitantes. Tal realidade atinge a escola rural/do campo, que, na maioria das vezes, é uma extensão precária, em termos infraestruturais e pedagógicos, da escola urbana, o que compromete a formação dos sujeitos, a partir das especificidades e características do espaço onde vivem – as áreas campestinas. E é nesse contexto precarizado e distante do que se discute na academia muitas vezes, que o professor recém-formado vai trabalhar. Cientes dessa realidade, buscamos a socialização de experiências vivenciadas no âmbito destes projetos como forma também de contribuir para a ampliação e a consolidação de estudos e pesquisas sobre a educação do campo, favorecendo a compreensão de tal realidade, bem como dos processos relativos à formação dos sujeitos com identidade rural, preenchendo assim algumas lacunas históricas existentes nessa área.

Sobre o *GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar)*, reconhece-se que este programa promove uma maior aproximação entre docentes universitários e da Educação Básica ao se apresentar como um conjunto de ações a serem desenvolvidas de forma articulada, de modo a promover a reorganização da instituição escolar e a orientá-la para o bom atendimento ao aluno. De um modo geral, o *GESTAR* tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. Coerente com a finalidade que se propõe – a qualidade do atendimento ao aluno, o *GESTAR* orienta a formação dos professores para a escola e para o aluno do Ensino Fundamental. Assim, todos os esforços confluem para um importante alvo, a qualidade da aprendizagem e a formação continuada dos professores em atuação na Educação Básica, mas gera, também nos docentes universitários, momentos de reflexão e ressignificação das suas práticas ao se depararem com situações com as quais se veem surpreendidos e que acontecem cotidianamente no contexto das escolas públicas brasileiras.



Por fim, falar de docência universitária no cenário político e educacional em que vivemos atualmente é buscar, tal qual Coralina (2013), construir algo mesmo com as “pedras” do caminho, é acreditar que temos uma responsabilidade social e que podemos, no nosso trabalho de formação de professores, fazer do nosso espaço de trabalho um campo de lutas. É também apostar que é imprescindível a socialização de experiências pedagógicas universitárias exitosas para nos revigorarmos enquanto docentes nos nossos enfrentamentos diários e juntos nos aproximarmos de uma prática cada vez mais atuante, engajada socialmente e consciente do nosso papel (trans)formador.

### **Referências:**

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1)>

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Paulo Renato Souza, 1996. Disponível em: Acesso em junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002. Disponível em. Acesso em junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II**. Guia Geral do GESTAR. Brasília: Fundescola / MEC, 2009.

CORALINA, Cora. **Meu livro de cordel**. 18ª edição, São Paulo: Global, 2013.

FELIPE, Tanya Amara e MONTEIRO, Myrna S. **LIBRAS em Contexto**: Curso Básico: Livro do Professor Instrutor. Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos, MEC: SEESP, 2001.

LUCARELLI, Elisa (comp.) **El asesor pedagógico em la universidad**. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução nº. 003/2014**. Dispõe sobre aprovação as normas que disciplinam as atividades de Extensão Universitária no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, **Resolução nº. 003 de 03 de 26 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a aprovação das normas que disciplinam as atividades de Extensão Universitária no âmbito da UFRB. Disponível em: [www.ufrb.edu.br/conac/index](http://www.ufrb.edu.br/conac/index) Acesso em 10 de setembro de 2016.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997. SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. **A multidimensionalidade da docência na educação superior**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba. v.12, n.35, p. 33-50, 2012. Disponível em: Acesso em 03 de julho de 2017.



# TEMATIZAÇÃO DA CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FUNDAMENTAÇÃO E DELINEAMENTO DE POSSIBILIDADES PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Paulo Rogério Barbosa do Nascimento<sup>62</sup>

## Resumo

Este estudo visa fundamentar e delinear possibilidades de intervenção pedagógica num processo de tematização da capoeira na escola. Considera a capoeira de maneira contextualizada: histórica, social e culturalmente, assim como na sua estrutura, entendendo-a como um sistema de relações caracterizado pela oposição. São pensadas possibilidades didáticas para o fomento do estudo e vivência da capoeira, de uma forma desvinculada do mero fazer, da padronização técnica e rendimento físico. A centralidade está em instigar o aluno a compreender, a se inserir, a se manifestar, a se relacionar com as práticas da cultura corporal de movimento de forma mais ampla possível.

**Palavras-chave:** Educação Física. Capoeira. Escola. Intervenção pedagógica.

## Abstract

This study aims at establishing the bases and raising possibilities of pedagogical interventions in a process of thematization of Capoeira in school. We consider Capoeira in its historical, social and cultural context, as well as its structure, understanding it as a system of relations characterized by opposition. Didactic possibilities for the fostering of the study and the experience of Capoeira are presented in a way that is disentailed from the mere making of it, from the technical standardization and the physical performance. Our main concern is instigating students to understand, participate in, relate to and express themselves through the practice of the corporal culture of movement in the amplest possible way.

**Key words:** Physical education. Capoeira. School. Pedagogical intervention.

## Introdução

Os estudos acadêmicos na área de Educação Física, nas últimas décadas, a investiram de um potencial teórico-crítico significativo. Porém, efetivas intervenções pedagógicas coadunadas com perspectivas críticas da Educação Física ainda precisam ser mais efetivadas, divulgadas e

---

<sup>62</sup> Professor Mestre em Educação nas Ciências/Unijui; Professor Assistente do curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri-URCA/Crato-Ce; Email: paulorogério.nascimento@urca.br

discutidas entre pesquisadores, acadêmicos e professores atuantes em escolas para que avancemos na consolidação da disciplina de Educação Física neste espaço social, fundamentada sob o ponto de vista do *conhecimento* e não mais da *atividade pela atividade*.

Diante desta constatação, esta elaboração surge visando fundamentar e delinear possibilidades de intervenção pedagógica num processo de tematização da capoeira nos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Educação Física.

### **Percurso metodológico**

O caminho metodológico percorrido pelo estudo comportou os seguintes passos:

- 1) Reflexão, sistematização e explicitação teórica impulsionadora da intervenção pedagógica;
- 2) Elaboração de uma lista de conteúdos possíveis da capoeira;
- 3) Formulação de estratégias didáticas de ensino articuladas com os pressupostos teóricos que embasam o estudo;
- 4) Esboço (parcial) de uma unidade didática de ensino.

Na construção teórica perpassam formulações de autores como Betti (1998) e Kunz (2004), que nos subsidiam com um entendimento crítico a respeito do ensino na Educação Física escolar. Também nos valem de autores como Hernández-Moreno (1994), que discute a estrutura dos esportes, e de Oliveira (2001) e Garganta (1998), que discutem o ensino dos esportes coletivos.

Ao reconhecer e utilizar obras desses autores é necessário afirmar que não foi pretensão copiar/transportar as respectivas teorias tal e qual se apresentam, e sim se valer de algumas reflexões e conceitos que julgamos pertinentes para organizar um trabalho de intervenção pedagógica, fundamentado e coerente.

Compactuamos com Caparroz e Bracht (2007, p. 27) quando refletem sobre o dito: “a teoria na prática é outra”, assim argumentando: “ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o ‘prático’ seja autor de sua prática e não mero reprodutor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!”

Este trabalho, portanto, assim como não é uma cópia, nem uma transposição teórica específica e irrefletida, não tem a pretensão de ser receita. O entendemos como fruto de um esforço da compreensão do papel do professor de Educação Física na escola e do consequente trato pedagógico de uma manifestação da cultura corporal de movimento, complexa e significativa no contexto histórico e sociocultural brasileiro. Também, o perspectivamos enquanto estímulo ao trato pedagógico deste tema na escola por parte de outros educadores.

### **Problematização**



Considerando a posição de Betti (1998, p. 19) em relação à função da disciplina de Educação Física na escola, nosso objetivo com a tematização da capoeira será o de permitir ao aluno acessar e se inserir no estudo e vivência deste fenômeno enquanto importante e significativa parcela da cultura corporal de movimento, construindo assim o seu entendimento acerca do mesmo, de forma contextualizada e crítica.

Ao pensar um processo de tematização da capoeira na escola, partimos e centramos nossa preocupação basicamente nas seguintes problematizações:

1. Como estruturar (visualizar) o conteúdo da capoeira de forma contextualizada enquanto fenômeno histórico e sociocultural complexo que é?
2. Como tratar (estudar) este conteúdo considerando sua complexidade?
3. Como tratar (vivenciar) a capoeira de forma contextualizada quanto as suas características estruturais, descentrando-se de uma vivência essencialmente técnica e descontextualizada para uma vivência que considere a dinâmica do jogar/lutar capoeira, que engloba um sistema de relações, caracterizados pela oposição, em que a ação de um depende e se desencadeia em função da ação do outro?

### **Encaminhando possíveis respostas**

A primeira questão da problematização se refere à complexidade do conteúdo e, a partir de uma leitura de González (2005), optamos por estruturá-lo (visualizá-lo) da seguinte maneira:

- Conhecimentos técnicos teóricos ou operativos (relativos ao que estrutura a atividade: estilos de capoeira, rituais, procedimentos de roda);
- Conhecimentos da dimensão técnico-tática (relativos ao repertório técnico e aos procedimentos de caráter tático intrínseco à atividade);
- Conhecimentos teóricos de caráter crítico (contradições que perpassam o fenômeno: mercadorização, preconceito, violência, etc).

Esta forma de estruturar os conteúdos permite dar visibilidade as suas dimensões e eleger de maneira mais clara as temáticas que farão parte das aulas.

### **Conteúdos da capoeira**

Frente à amplitude e complexidade do tema *capoeira*, selecionamos alguns temas/ conteúdos<sup>63</sup> que julgamos importantes para que o fenômeno seja apreendido.

---

<sup>63</sup> – A capoeira possui uma divisão em dois estilos básicos: A angola e a regional. Embora conhecer e discutir sobre estes dois estilos, faça parte do conteúdo no geral, o tema capoeira não será tratado e nem seu conteúdo organizado, fechando-se e ou atrelando-se especificamente a um ou outro estilo de capoeira. O importante é não desconsiderar, assim como se posicionou Falcão (1998, p. 64), características que são intrínsecas a capoeira e estão “consolidadas” neste universo como: “a triade jogo-luta-dança, o referencial afro-brasileiro, a ludicidade, a reatualização histórica”. Segundo o autor essas categorias são “responsáveis pelo arcabouço técnico-ritualístico-histórico definidor da capoeira como um todo”.

Quadro 1- possíveis temas/conteúdos relativos à capoeira<sup>64</sup>.

| Temas <sup>65</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensão dos conhecimentos teóricos técnico-operativos                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Dimensão técnico-tática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Dimensão dos conhecimentos teórico-críticos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conceituação de capoeira</li> <li>– Estilos de capoeira</li> <li>– Classificação das técnicas da capoeira</li> <li>– Os instrumentos musicais na capoeira</li> <li>– A música de capoeira</li> <li>– A dinâmica da roda de capoeira (rituais e procedimentos)</li> <li>– Organização institucional da capoeira</li> </ul> | <p>a) Elementos técnicos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A ginga</li> <li>– Benção</li> <li>– Chapa de costas</li> <li>– Meia lua de frente</li> <li>– Martelo de chão</li> <li>– Meia lua de compasso</li> <li>– Rabo de arraia</li> <li>– Negativas</li> <li>– Esquivas</li> </ul> <p>b) Movimentações acrobáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aú</li> <li>– Queda de rim</li> <li>– Parada de mão (bananeira)</li> <li>– Parada de cabeça</li> <li>– Macaco</li> </ul> <p>c) Elementos táticos elementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Movimentação contínua</li> <li>– Circularidade da movimentação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Histórico da Capoeira</li> <li>– A influência cultural africana na formação da sociedade brasileira, em relação à cultura corporal de movimento</li> <li>– Os papéis hierarquizados dos praticantes de capoeira</li> <li>– A violência na capoeira</li> <li>– Capoeira e religião</li> <li>– As cantigas de capoeira e seus significados</li> <li>– Os preconceitos na sociedade brasileira</li> <li>– A mercadorização da capoeira</li> </ul> |

<sup>64</sup> Quadro elaborado pelo autor, disponibilizado como contribuição para o referencial curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul e adaptado para esta publicação.

<sup>65</sup> Nesta organização dos conteúdos foram listados alguns movimentos técnicos da capoeira que, em nosso entender, permitem dar “jogo” quando disponibilizados na roda de capoeira no repertório motor dos jogadores, pois permitem certa continuidade no jogo ao invés do movimento como a “ponteira”, que é de difícil defesa e traumatizante. Mas nem por isso este movimento deve deixar de ser estudado, inclusive com o esclarecimento desta sua característica. Outros movimentos também poderiam fazer parte desta relação, mas como a intenção é estudar, vivenciar, compreender a capoeira de forma contextualizada, acreditamos que esta relação de conteúdos pode servir muito bem ao nosso propósito. A nomenclatura utilizada não desconhece a variação existente devido as regionalidades.



|  |                                                                                                                                                                                                           |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mudanças de direção</li> <li>– Quebras na constância da ginga</li> <li>– Apreciar as distâncias conforme o contexto do jogo</li> <li>– Contra-golpear</li> </ul> |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: Próprio autor.

Para encaminharmos possíveis respostas ao segundo e terceiro questionamento da problematização é importante expormos, baseados em Kunz (2004), as categorias pedagógicas que julgamos importantes para o desenvolvimento da intervenção pedagógica. São elas:

- a) **Trabalho:** se refere à competência objetiva, entendida como a necessidade de o aluno adquirir conhecimentos, informações, destrezas, técnicas e estratégias para agir com mais proficiência. Na prática contemplamos esta categoria ao propor experimentações individuais e coletivas, de destrezas, habilidades, técnicas.
- b) **Interação:** se refere à competência social ou à capacidade de o aluno desvelar e compreender as relações socioculturais que se estabelecem no contexto em que se vive; a capacidade do agir solidário e cooperativo. Na prática esta categoria é contemplada ao propormos trabalhos em grupos que exijam auxílio mútuo, planejamentos conjuntos e observações simultâneas.
- c) **Linguagem:** se refere à competência comunicativa, ou seja, a linguagem corporal assim como a linguagem verbal. Esta tem o objetivo de dotar o aluno da capacidade de ler, interpretar e criticar os fenômenos num nível racional de entendimento com seus pares. Na prática contemplamos esta categoria ao propor que o aluno fale sobre suas experiências, suas frustrações, seus sucessos, que expresse e encene movimentos de forma criativa, dialogando com seus pares, que pesquise, exponha determinado assunto, participe da discussão.

Assim, para o trato pedagógico dos conhecimentos técnico-teóricos ou operativos, como dos conhecimentos de caráter crítico, elegemos como estratégias didáticas: as leituras individuais e em grupo, pesquisas, debates, aulas expositivas, análises de vídeo, roteiros de estudo com questões específicas para serem refletidas e compreendidas, produções textuais, dramatização, visitas, entrevistas, palestras, interpretação das letras de algumas músicas de capoeira e paródias, considerando temas sociais relevantes na atualidade.

Para pensarmos as estratégias didáticas possíveis no trato pedagógico dos conhecimentos técnico-táticos da capoeira, inicialmente vamos nos reportar às compreensões

que advêm de Hernández-Moreno (1994) e Garganta (1998) que discutem a estrutura dos esportes e a metodologia de ensino dos esportes coletivos, e vamos relacionar com o nosso objeto de estudo.

Os estudos desses autores, mesmo não tratando diretamente da capoeira, nos instigam a questionar o fato de a mesma, cuja lógica interna comporta a interação e oposição e, portanto, exige a ação em função do oponente um grau elevado de percepção da situação, capacidade de tomada de decisão e execução, ser invariavelmente ensinada apenas com atividades de repetição técnica descontextualizada da dinâmica do jogar/lutar/dançar capoeira.

Este modelo de ensino não favorece a leitura da situação e as possíveis tomadas de decisão em função da relação de oposição, pois exercitam primordialmente a coordenação de movimentos e a relação espaço/tempo de execução. A centralidade está na técnica correta de execução dos movimentos. Quando o ensino ocorre apenas desta forma o aprendiz de capoeira poderá ficar pobre em recursos, e como a capoeira é um diálogo, segundo Falcão (1998, p. 78) “de ‘perguntas’ e ‘respostas’ corporais improvisadas, [...] o diálogo poderá ficar inviabilizado e pode transformar-se em dois monólogos ou ainda, o que é pior, numa pancadaria”. Com um processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, baseado apenas nestes moldes, corre-se o risco de que o entendimento de capoeira, do aluno, fique incompleto, por não ter sido possibilitado a ele compreender a lógica deste diálogo.

Assim, a intenção didático-pedagógica, desejada nesta elaboração, a partir da compreensão da capoeira enquanto um jogo, uma luta muito peculiar e que contém inclusive elementos de dança, quer aproximar-se de um modelo que, conforme Garganta (1998, p. 25), “considere a assimilação de regras de ação e princípios de gestão de espaço de jogo, bem como das formas de [...] contracomunicação entre os jogadores”.

Embora não tenhamos realizado um aprofundamento no estudo das abordagens táticas no processo de ensino dos esportes, objetivamos uma aproximação ao tema, reconhecendo na questão um campo de estudos em aberto no que tange ao processo de ensino-aprendizagem da capoeira no contexto escolar, assim como no contexto não escolar.

Para o trato com a dimensão técnica e tática do conteúdo propomos como uma das possibilidades viáveis a seguinte abordagem:

- 1) O aluno vivencia a movimentação de ataque e defesa de forma individual, experimentando-a a partir daquilo que já sabe, de observação em vídeo, de demonstração de colegas e do professor, de questionamentos do instrutor, de desenho etc. Discute-se no grande grupo sobre a maneira mais segura e ou adequada de realizar a movimentação, objetivando eliminar riscos de lesões e adequando-a tecnicamente (atividade inicial sem oposição);
- 2) O aluno vivencia a movimentação ou as movimentações de forma contida e ensaiada com seu colega, sendo um atacante e outro defensor (atividade sem oposição);



- 3) O aluno vivencia a movimentação com seu colega, sendo um atacante e outro defensor, deixando de lado a forma ensaiada e estabelecendo um jogo, ou seja, o ataque virá sem aviso prévio (dissimulado pela ginga), porém controlado (movimentos contidos), e o defensor deverá estar atento para esboçar sua defesa (introduz-se a ideia de jogo, ou seja, a atividade já passa a conter um grau de oposição);
- 4) Ambos os alunos são investidos do papel de atacante e defensor. Deverão eleger o momento mais adequado para atacar e ou defender, dissimulando suas intenções por meio da ginga (atividade com oposição total).

É importante utilizar neste processo de ensino-aprendizagem a estratégia do questionamento, da problematização diante do objetivo proposto para que o aluno vá desvelando as suas possibilidades de resolução dos problemas intrínsecos à atividade.

A organização das atividades como no item três e quatro já coloca de fato elementos constituintes do jogo da capoeira, como a incerteza do momento do ataque, a constante negociação através da ginga, permitindo aproximar o educando do contexto<sup>66</sup> do jogo/luta/dança de capoeira.

Aos poucos o repertório do aluno quanto às movimentações básicas da capoeira vai se ampliando, e as atividades podem ser organizadas, possibilitando a utilização de mais de uma forma de atacar e, conseqüentemente, mais de uma forma de se defender.

Ao elegermos estas estratégias didáticas como ponto de partida para estruturarmos as vivências em capoeira, buscamos destoar intencionalmente da tendência hegemônica que encontramos no universo dos esportes e em particular da própria capoeira, que se caracteriza pela reprodução de técnicas específicas, de forma descontextualizada, na crença de que o ensino isolado de técnicas capacita o aluno a adentrar à roda de capoeira e jogar/lutar segundo a lógica desta atividade. Nestas situações o que invariavelmente ocorre é o aluno adentrar a roda de capoeira e realizar golpes de forma aleatória, sem uma conexão com a lógica do jogo/luta/dança. Entendemos que isso ocorre devido às exigências de caráter tático ser eliminadas de boa parte do processo de ensino-aprendizagem. Como principal recurso tático da capoeira, Falcão (1998, p. 78) cita: “a surpresa, que deve vir acompanhada de ‘mandingas’ e ‘malícias’. Essas qualidades se sobrepõem à força física e são bastante exploradas na tentativa de levar o companheiro a cometer um ‘vacilo’ para poder atacar”.

A ideia central que defendemos não é desconsiderar as técnicas subjacentes à capoeira, mas entendê-las como produto histórico-cultural significativo. Assim, precisam ser vivenciadas,

---

<sup>66</sup> Invariavelmente no ensino da capoeira no contexto escolar e ou não escolar, a repetição do gestual técnico de forma descontextualizada do jogo da capoeira, é o que mais se percebe no processo de ensino-aprendizagem desta arte. Portanto, estas reflexões preliminares, precisam ser aprofundadas, no sentido de avançarmos na construção de alternativas a esta forma dita mais “tradicional” de ensinar.

estudadas, compreendidas e apropriadas pelos alunos na sua relação com o jogo/ luta/dança capoeira sem, no entanto, serem supervalorizadas como elementos centrais, inquestionáveis, imutáveis e imprescindíveis de serem dominadas pelos alunos na escola, tais quais os modelos atuais de execução que têm adquirido *status* de corretos e eficientes.

A capoeira possui um vasto repertório técnico incorporado e transformado ao longo do seu desenvolvimento. Para Falcão (1998, p. 75), “muitos golpes são resultado de pequenas variações dos já existentes, outros são copiados de lutas orientais”. Movimentações exóticas e ou acrobáticas gradativamente inseridas no universo da capoeira nos reportam a sua antiga e estreita relação com a indústria do turismo, como relata Rego (1968), e também a crescente onda de mercadorização desta prática. Entendemos que o aluno deve ter contato, vivenciar e refletir sobre este repertório técnico culturalmente estabelecido, como propõe Falcão (1998). Esta vivência deve acontecer de forma que a individualidade de cada um seja considerada, sem necessariamente haver o fomento da padronização e excelência técnica.

A forma como cada um desenvolve suas ações, as relações que vai estabelecendo durante a experimentação, mesmo diante de um determinado modelo, não precisa necessariamente adquirir *status* de erro. As individualidades devem ser respeitadas. As relações que vão se estabelecendo nas experimentações dependem das vivências anteriores de cada um. Este é um item que merece ser considerado e é um importante tema de análise. Igualmente, a forma pessoal como cada jogador de capoeira desenvolve o seu jogo/luta/dança é um tema interessante a ser analisado. O vídeo pode ser importante recurso, uma vez que mostra certa diversidade de comportamentos e ações dos jogadores, embora esteja cada vez mais difícil encontrarmos diversidade entre os jogadores de capoeira, o que é fruto, entre outros motivos, da massificação e padronização desta prática, cujos praticantes estão sendo *fabricados em série*. Isto ocorre devido à capoeira ter se transformado em um *produto* e ter na atualidade um *mercado* consumidor em expansão.

Já testemunhamos em nossa prática pedagógica certas resistências de determinados alunos em se disponibilizarem corporalmente para vivenciarem a capoeira no contexto escolar. Certamente, muitos são os motivos e, entre eles, destacamos o que parece ser um comportamento de auto-preservação no sentido de não cair no *ridículo*, uma vez que as imagens comumente veiculadas da capoeira são espetacularizadas, o que para muitos alunos desperta a sensação de *eu não consigo*, então, *não me exponho*.



Por isso, a importância de se pensar um processo de ensino-aprendizagem da capoeira na escola, que no seu conjunto possa inclusive colaborar para desmistificar esta imagem espetacularizada, como se fosse a identidade única desta prática. Seria possibilitar através de uma metodologia de ensino fundamentada, a possibilidade de aproximar o aluno desta manifestação e permitir que o mesmo compreenda a forma como pode se inserir no jogo/dança/luta brincante da capoeira, sem necessariamente aderir forçadamente ou se frustrar diante de padrões pré-estabelecidos que não condizem, muitas vezes, com sua individualidade<sup>67</sup>.

### **Possibilidades de organização da intervenção pedagógica**

Com base nos encaminhamentos teóricos a partir das três questões inicialmente colocadas neste estudo, e considerando as categorias pedagógicas anteriormente explicitadas e as estratégias didáticas já referidas, esboçamos uma sequência parcial de aulas que bem poderiam fazer parte de uma possível unidade didática.

A opção por esta forma de elaboração considera a idéia de que necessitamos de exemplos, de proposições para (re)significar nossas práticas pedagógicas. Isto não significa copiar, transpor uma maneira dita *correta* de intervenção. A apresentação do que seria um esboço de unidade didática é colocada no sentido de estimular o nosso potencial em relação às possibilidades de abordagem pedagógica dos temas da cultura corporal de movimento na escola. É o exercício de um processo criativo de intervenção pedagógica a ser levado a efeito por cada professor, segundo a realidade, objetivo e características da turma, a região geográfica onde a escola está localizada, a comunidade em que a escola está inserida, as experiências anteriores dos alunos etc.

#### **Aula nº 1**

**Tema:** A capoeira e suas características.

**Objetivo:** Analisar a capoeira e conhecer suas características básicas.

**Desenvolvimento:**

**1º momento** – Diálogo com os alunos visando diagnosticar as suas compreensões em relação à capoeira (neste momento é possível estabelecer temas que poderão ser abordados no decorrer do estudo, pois o objetivo do ensino será o de ampliar a compreensão sobre. Portanto, pode

---

<sup>67</sup> Os saltos mortais e outras acrobacias inseridas nas rodas de capoeira são elementos muito interessantes, porém, nem todos os jogadores de capoeira devem necessariamente ser exímios acrobatas.

haver inclusão de outros temas a serem debatidos para além dos já propostos pelo professor em seu planejamento inicial).

**2º momento** – Assistir a um vídeo de capoeira, analisando os mais diversos aspectos desta prática. Esta atividade pode se desenvolver em três etapas:

- a) livre análise do vídeo;
- b) diálogo pautado nas observações dos alunos (considerações, comentários, questionamentos);
- c) nova análise do vídeo a partir de um roteiro com questões que o professor julgar pertinentes de serem observadas (ampliação da análise com foco nos temas que o professor pretende aprofundar).

**3º momento** – Retomada da discussão inicial, agora com as contribuições da última análise do vídeo, focando o assunto em relação:

- ao que é a capoeira? Jogo, luta, dança...
- ao que caracteriza a capoeira?

## **Aula nº 2**

**Tema:** A ginga na capoeira.

**Objetivo:** Compreender e refletir sobre a função da ginga no jogo/luta/dança capoeira e vivenciá-la na prática.

**Desenvolvimento:**

**1º momento** – Retomar brevemente com os alunos as questões da aula anterior, discutindo a *ginga* como um dos elementos centrais caracterizadores da capoeira. Buscar conceituar coletivamente a ginga, compreendendo-a na sua dinâmica e relevância para o jogo da capoeira.

**2º momento** – Vivenciar a ginga, conforme o desempenho individual de cada um:

- a) Deslocar-se ao ritmo da capoeira;
- b) Deslocar-se de maneira solta, balanceada, gingada;
- c) Encenar o gingado da capoeira individualmente;
- d) Sincronizar seu gingado com o ritmo;
- e) Encenar o gingado da capoeira em dupla;
- f) Encenar o gingado da capoeira em dupla, variando o ritmo;
- g) Encenar o gingado da capoeira em dupla com um tentando fugir do campo de visão do outro.

Observação: durante a experimentação dos alunos, o professor deve questionar constantemente sobre as compreensões já previamente elaboradas a respeito da ginga e que



agora devem se materializar na prática, como a movimentação contínua, o ritmo, as mudanças de direção, quebras na constância da ginga (estas compreensões são importantes para aguçar o sentido tático do jogo/luta/dança da capoeira e devem ser recuperadas a todo instante nas vivências através da mediação do professor)<sup>68</sup>.

**3º momento** – Retomar o conceito de ginga na capoeira, estabelecendo a relação do conceito de ginga com a individualidade de cada um, com o cotidiano de vida do brasileiro<sup>69</sup> e também em relação a outras manifestações da cultura corporal de movimento, como o samba e o futebol.

### **Aula nº 3**

**Tema:** O ataque e a defesa na capoeira.

**Objetivo:** Compreender e vivenciar a lógica de ataque e defesa na capoeira.

**Desenvolvimento:**

**1º momento** – Questionar os alunos sobre como se dá o ataque na capoeira. Partes do corpo envolvidas. Golpes mais utilizados.

**2º momento:**

- a) Vivenciar a partir da ginga, o movimento de ataque denominado “benção”. Esta movimentação pode ser demonstrada pelo professor, por um aluno, visualizada em vídeo, desenho. Os alunos a vivenciam individualmente. Analisa-se a técnica de execução a partir

---

<sup>68</sup> Observamos em muitos contextos de ensino da capoeira em grupos e academias, a ginga normalmente sendo ensinada com o aluno em frente ao espelho, gingando sozinho por bastante tempo, no mesmo lugar e no máximo imitando a ginga do professor ou mestre. Alguns Mestres ou professores ensinam variações na maneira de gingar, ou passos específicos, mas geralmente de forma imitativa. No processo de ensino-aprendizagem proposto a idéia é não centrar primeiro a preocupação em o aluno realizar a ginga conforme um modelo padrão pré-estabelecido, para depois aproximar-se do jogo/luta, e sim possibilitar que o mesmo vá despertando o seu gingado, e compreendendo a função desse procedimento em relação à lógica da capoeira.

<sup>69</sup> O “bom” ou “mal” jeitinho brasileiro pode ser interpretado como uma das estratégias de inserção social ou até mesmo de sobrevivência de muitos brasileiros, que transitam nos interstícios, da complexa e desumana configuração social brasileira, numa eterna negociação, num eterno gingado, que nos reporta inclusive a luta dos africanos escravizados e ou descendentes destes que como nos sugere Reis (2000 ) jogavam com o sistema social conforme as armas que em determinados momentos lhes era mais favorável e, entre elas o “jeitinho”, “a malandragem”, “a barganha”, “a negociação”.

das compreensões dos alunos: o objetivo deste golpe, como atinge, de que forma atinge e como executá-lo.

- b) Questionar os alunos sobre a lógica de defesa da capoeira (a lógica da esquiva). Comparar a lógica de defesa de outras lutas, como o Karatê, por exemplo (onde há bloqueios, contato), e a partir disso estabelecer a especificidade da capoeira neste particular.
- c) Questionar sobre as possibilidades de defesa do movimento vivenciado. Experimentar em duplas, de forma ensaiada e contida, as possibilidades de defesa deste ataque, segundo a lógica de defesa da capoeira.
- d) Expor ao professor e colegas, as dúvidas, certezas, compreensões, dificuldades encontradas nas tarefas e buscar soluções conjuntas. Apresentar aos colegas as possibilidades de defesa encenadas.

**3º momento** – Instigar os alunos quanto ao histórico da capoeira, ou seja, como surgiu esta prática, como ela se desenvolveu? Estimular para que exponham as suas compreensões sobre o tema, suas suposições (mais um momento de diagnóstico do professor). Disponibilizar aos alunos texto sobre o histórico da capoeira: seu surgimento e desenvolvimento (de preferência que o texto contemple diferentes hipóteses de origem da capoeira, para que as mesmas sejam discutidas em aula). Estabelecer questões como roteiro de estudo, ou seja, aquilo que eles deverão compreender para dialogar com o professor e colegas em aula posterior, previamente agendada com os mesmos. Possibilitar outras fontes de pesquisa, fornecendo ou indicando endereços de páginas na Internet e ou livros e revistas.

#### **Aula nº 4**

**Tema:** O ataque e a defesa na capoeira.

**Objetivo:** Compreender e vivenciar a lógica de ataque e defesa na capoeira.

**Desenvolvimento:**

**1º momento** – Relembrar com os alunos as aulas anteriores. Estabelecer um momento para lembrarem e executarem parte das vivências anteriores.

**2º momento:**

- a) Introduzir o movimento de defesa denominado: “queda de quatro”.
- b) Praticar individualmente e de forma ritmada esta movimentação.
- c) Após, praticar em dupla de forma ensaiada: um ataca com a “benção” (já estudada na aula anterior) em que o outro se defende, realizando o movimento da “queda de quatro”, depois trocam-se os papéis.



- d) Na sequência, desenvolver a movimentação, sendo um na condição de atacante e outro na de defensor, estabelecendo um jogo, ou seja, atacar sem ensaio, estimulando a percepção do defensor e a capacidade de dissimulação do atacante.
- e) O próximo passo seria estabelecer um jogo em que os dois, simultaneamente, e se utilizando das movimentações vivenciadas, passam à condição de atacante e defensor.
- f) Realizar uma roda de capoeira ao som de palmas, instrumentos ou aparelho de som.

Observação: os conceitos elaborados em relação à ginga devem retornar constantemente, a partir das perguntas e questionamentos que o professor vai realizando. Espera-se que aos poucos os alunos possam ir se descontraindo e construindo sua compreensão do jogo/luta/dança capoeira.

Outro interessante recurso seria estabelecer observadores em cada grupo de alunos, os quais estariam imbuídos de observar na prática, os procedimentos dos colegas, a elaboração de seu gingado e jogo/luta/dança dentro dos conceitos estudados. As observações devem servir para estimular o diálogo entre os colegas, buscando o reforço de ações e procedimentos importantes, bem como a busca da compreensão e da solução para as questões que ainda necessitarem. Por exemplo: dificuldade de movimentar-se em sincronia com o ritmo, dificuldade de coordenação, enfim... Seria o estímulo para uma tomada de consciência sobre como faço, como fazemos, o que dificulta, o que está fácil e o que podemos fazer diante de determinada situação. Inclusive, as constatações dos alunos poderão servir para um acordo, no sentido do que enfatizar nas aulas seguintes.

**3º momento** – Relembrar os alunos sobre o texto relativo ao histórico da capoeira. Ficará marcado para a aula seguinte o seminário no qual a questão vai estar em pauta. Neste seminário os alunos irão expor sobre as hipóteses históricas do surgimento da capoeira, apresentando os argumentos que sustentam cada uma. Também, será realizado um debate visando conhecer e compreender melhor o tema.

### **Considerações finais**

Apresentamos neste trabalho nossas inquietações teóricas e esboçamos possibilidades consideradas fundamentadas pedagogicamente e viáveis para organizar um processo de tematização da capoeira na escola. A preocupação, nesta construção, foi de que os procedimentos e encaminhamentos de intervenção estivessem coerentes com os pressupostos teóricos que acreditamos contribuir para que a disciplina de Educação Física não mais trate dos fenômenos a serem estudados de forma restrita, apenas na ótica do fazer, conforme determinado modelo, buscando somente a padronização e o rendimento físico. A intenção passa a ser de

instigar o aluno a compreender, a se inserir, a se manifestar, a se relacionar com as práticas da cultura corporal de movimento de uma forma mais ampla. Outras estratégias e ou técnicas de ensino certamente podem e devem ser utilizadas e desenvolvidas pelos professores, com base nesta intencionalidade.

A maneira fundamentada e contextualizada teórica e tecnicamente falando, de conduzir a tematização das práticas da cultura corporal de movimento na escola, como pretendido neste esboço de unidade didática apresentado, não é prática comum no universo da disciplina escolar de Educação Física. Talvez em alguns contextos escolares, os alunos resistam num primeiro momento, a um modelo semelhante a este de condução do conteúdo, pois a aula de Educação Física com leitura, questionamentos, reflexão, discussão, debate, poderá lhes soar muito estranho. O fato é que assim como se construiu a cultura de que Educação Física é só praticar, pois o que interessa é movimentar-se, é render fisicamente, podemos aos poucos construir a cultura de que a Educação Física é uma disciplina na qual também é preciso estudar. Construir a idéia de que esta disciplina escolar pode auxiliar na compreensão e ampliação das experiências e visões acerca do universo vasto e complexo das práticas da cultura corporal de movimento.

Este nosso posicionamento não significa, uma negação do usufruir do prazer do jogo, da brincadeira, da competição. Não significa que a aula de Educação Física vá se transformar num momento essencialmente teórico e reflexivo, como no dizer de nossos alunos: uma aula *chata*. Significa antes de tudo, defender que no trato dos conteúdos da Educação Física na escola, se considere as várias dimensões que perpassam e configuram as relações e significações que o homem estabelece com e para as práticas da cultura corporal de movimento. Relações e ou configurações que são históricas, sociais e culturais.

Em nosso entendimento, um processo de ensino-aprendizagem norteado pelas características delineadas nesta elaboração não necessita ser obrigatoriamente conduzido por um professor especialista em capoeira, exímio praticante, capaz de demonstrar os movimentos com perfeição. Porém, não dispensa um professor que disponibilize meios diversos de acessar o conhecimento, que estimule os alunos a acessarem este conhecimento, que estabeleça o diálogo e o debate, que os instigue a formarem opinião, questionando-os e, acima de tudo, seja capaz de compreender as manifestações da cultura corporal de movimento, reconhecendo suas complexidades e contradições.

## Referências

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 1998. 159 p.

CAPARROZ, F. V.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física.



**Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, SP, jan. 2007, v. 28, n. 2. p. 21-37.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Unidade didática 2 – Capoeira. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física.** Ijuí: Ed. da Unijui, 1998. p. 55-94.

GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Revista Movimento.** São Paulo, 1998, ano IV, n. 8.

GONZÁLEZ, F.J. Projeto curricular guia e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. **Espaços da Escola,** Ijuí: Ed. Unijui, vol. 1, nº 1, pág. 13 a 22, Mai./Agos./Set./Dez., 2005.

HERNÁNDEZ-MORENO, J. **Análisis de las estructuras del juego deportivo.** Barcelona: INDE, 1994.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Ed. Unijui, 2004. 160 p.

OLIVEIRA, J. C. **O ensino do basquetebol:** gerir o presente, ganhar o futuro. Lisboa: Ed. Caminho, 2001. 111 p.

REGO, Waldeloir. **Capoeira angola:** ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968. 145 p.

REIS, Leticia V. **O mundo de pernas para o ar:** a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil, 2000. 208 p.

## A CULTURA INDÍGENA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

Rodolfo R. Tavares<sup>73</sup>  
Leonardo da L. Fraga<sup>73</sup>  
Natiana M. S. da Silva<sup>70</sup>  
Fernanda B. M. Dias<sup>71</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências de pibidianos obtidas com aulas na Escola Estadual Almeida Sampaio da Cidade de Amargosa acerca dos jogos da cultura indígena, bem como a contextualização do conteúdo aplicado, considerando a lei nº 11.645/08, que tem como obrigatoriedade o estudo da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados de Ensino Fundamental e Médio. A partir do PPP da Escola, foi elaborado um projeto de intervenção que durou três semanas tempo ao longo da unidade tal. Esse projeto permitiu a implementação de práticas esportivas de origem indígena, trazendo a cena questões referentes as limitações e aos conhecimentos, bem como ao imaginário social construído em torno da cultura indígena. Concluindo que manifestações como a cultura indígena comumente não se efetiva nos ambientes escolares por diversos fatores, como resistência com o trato dessa cultura, despreparo de professores/as, poucos materiais de apoio sobre o conhecimento desses povos e a hegemonia do trato de conteúdos tradicionais, no caso da Educação Física, os jogos com bola.

**Palavra-chave:** Jogos dos Povos Indígenas. Educação Física escolar. Lei nº 11.645/08.

### Abstract

The present work has the objective of reporting the experiences of pibidianos obtained with classes in a public school of the City of Amargosa on the games of the indigenous culture, as well as the contextualization of the applied content, considering the law nº 11.645/08, that has as a compulsory study of Afro-Brazilian and indigenous culture in public and private schools of Elementary and Middle School. From the School's PPP, an intervention project was developed that lasted three weeks time along such unit. This project allowed the implementation of sports practices of indigenous origin, bringing the scene issues related to limitations and knowledge, as well as the social imagery built in the wild of the indigenous culture. Concluding that manifestations such as indigenous culture are not usually effective in school environments due to a variety of factors, such as resistance to the treatment of this culture, unprepared teachers, few support materials on the knowledge of these peoples and the hegemony of traditional content, in the case

---

<sup>70</sup> Discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Bolsista de Iniciação à Docência – PIBID/UFRB. E-mail: <[rodolfo-edf@outlook.com](mailto:rodolfo-edf@outlook.com)>, <[leonardo.fraga@yahoo.com.br](mailto:leonardo.fraga@yahoo.com.br)>, <[natianasala@hotmail.com](mailto:natianasala@hotmail.com)>.

<sup>71</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física, Centro de Formação de Professores, UFRB. Coordenação do PIBID/UFRB E-mail: <[dias\\_fernanda@ymail.com](mailto:dias_fernanda@ymail.com)>.



of Physical Education, ball games.

**Keyword:** Indigenous Peoples Games. Physical school education. Law nº 11.645/08.

## Introdução

O presente artigo é resultado das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Educação Física e tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas em intervenções no primeiro semestre do ano de 2017, realizadas em duas turmas do 6º ano (anos finais do Ensino Fundamental) uma com na Escola Estadual Almeida Sampaio da cidade de Amargosa, na Bahia.

O PIBID de Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) atua em escolas públicas da cidade de Amargosa. Esse programa oferece formação docente aos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, oportunizando-os o desenvolvimento de práticas pedagógicas com os discentes das escolas conveniadas com programa. A escola a partir da qual relatamos as experiências conta com a atuação de sete bolsistas de Educação Física. Para as intervenções, os bolsistas foram divididos em duas equipes: uma com quatro e outra com três estudantes ID, onde cada grupo desenvolveu junto ao supervisor propostas de intervenção pedagógica com o fito de fomentar as discussões relacionadas à cultura indígena.

As intervenções foram realizadas de acordo com os conteúdos a serem tratados na I unidade<sup>72</sup>, conforme Projeto Político Pedagógico da Escola. Realizamos as intervenções com um destes conteúdos, os Jogos dos Povos Indígenas. Diante desta proposta, construímos com os/as demais bolsistas um projeto intitulado “Jogos e Cultura dos Povos Indígenas” para trabalhar com as turmas.

A Lei nº 11.645/2008 “torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (RODRIGUES, p. 126, 2010). Além disso, os jogos indígenas têm como principal objetivo a integração das tribos e a disseminação da cultura indígena. (ALMEIDA E SUASSUNA, 2010, p. 54) Assim, durante as aulas pudemos tratar sobre a história e cultura desses povos, que há anos sofrem preconceitos étnico-raciais.

---

<sup>72</sup> Referimos ao período de aproximadamente um quadrimestre em que se denomina Unidade, sendo este o cronograma escolar. Um ano letivo contém 03 unidades na referida escola.

## Contextualizando o conteúdo

De acordo com Almeida, Almeida e Grando (2010), os jogos dos povos indígenas surgiram cerca de 40 anos atrás, através de dois irmãos da etnia Terena<sup>73</sup>, mais precisamente na década de 80, com o objetivo da integração das tribos e etnias participantes, assim, permitindo o compartilhamento das práticas culturais, sociais, econômicas e corporais.

Os jogos dos Povos indígenas ocorreram pela primeira vez em 1996, no mês de outubro, em Goiânia no estado de Goiás, sendo realizados todos os anos pelo Ministério Extraordinário dos Esportes, através das categorias: jogos de Integração, Demonstração e Ocidentais: o objetivo central destes jogos é a participação e a integração dos povos e não apenas as disputas e competições. Nesse evento, os jogos de integração possibilitam a interação entre as etnias e a aproximação das mesmas, ocorrendo assim um compartilhamento de costumes e tradições, uma oportunidade que pode reunir diversos povos de aldeias diferentes (ALMEIDA E COSTA, 2010). Corroborando, Rocha et al. (2008), menciona que “Os jogos dos povos indígenas é uma realização urbana que representa uma nova forma de festejar, de jogar, ultrapassar dificuldades, de superação também, já que não há uma competitividade acentuada como constantemente observamos na maioria dos esportes em todo o mundo”.

Ainda segundo Rocha et al. (2008), esses eventos são grandiosos por apresentarem momentos com alteridade, diferenças, aproximações, rivalidades, cooperações, disputas, trocas de conhecimentos e experiências, sendo assim uma grande representatividade, que compõe áreas de pesquisas com pressupostos interdisciplinares, socioantropológicas e da Educação Física. Almeida et al. (2010) complementa dizendo que esse evento tem como uma das finalidades desenvolver o patrimônio social e cultural desses povos, reconhecidos também como um grande evento esportivo e cultural da América, as práticas das apresentações corporais contidas nele estabelece uma gama de fenômenos da cultura corporal de movimento de cada etnia indígena presente que possui definições e explicações característico das várias culturas indígenas.

Apesar das diversas mudanças dos currículos escolares durante anos, ainda encontramos na escola domínios europeus que tornam com que as histórias verdadeiras

---

<sup>73</sup> Últimos remanescentes da nação Guaná no Brasil, os Terena falam uma língua Aruak e possuem características culturais essencialmente chaquenhás (de povos provenientes da região do Chaco).



dos antepassados aqui deste país sejam ocultas. Assim, como a escola, a Educação Física também tem a sua história marcada pelos europeus, a começar pelas “influências vindas da Europa com as Escolas de Ginásticas (Francesa, Sueca e Alemã), que visavam apenas a manutenção do físico, baseados em moldes médicos-higiênicos” (ALMEIDA, ANTUNES, 2014), e posteriormente tornando a Educação Física relacionada ao esporte e ao corpo forte. Mas, a partir da década de 80 com grandes produções literárias na educação, a Educação Física passou a ser pensada de maneira diferente: “[...] passou a dar importância não só ao físico, mas a outros fatores que tratam o ser humano na sua totalidade visando à formação integral. Essa visão humanista muito contribuiu para quebrar a visão de que a Educação Física tratava somente de esporte.” (ALMEIDA, ANTUNES, 2014, p. 3).

Na década de 90 através da LDB a Educação Física foi incluída na educação básica como componente curricular. Segundo Oliveira (2012)

A Educação Física escolar é uma área do conhecimento que trabalha o corpo e o movimento como partes da cultura humana. Assim, não se devem associar seus benefícios somente a propósito das questões fisiológicas dos seres humanos, mas sobretudo, ao autoconhecimento corporal, melhoria da autoestima, do autoconceito, entre outros [...] Compreender a Educação Física sob um contexto mais amplo significa entender que ela é composta por interações que se estabelecem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos (OLIVEIRA, 2012, p. 1)

Diante disso, compreendemos a importância da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena através da Lei nº 11. 645/08 na Educação Física, por possibilitar a “valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural presente no Brasil” (BENTO, 2012). Nesse sentido, é preciso possibilitar aos/as alunos/as o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o as práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social (DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ, 2008, apud ALMEIDA, ANTUNES, 2014).

Como o Brasil sofre influências de várias etnias, não poderíamos deixar de evidenciar essas questões em nossas aulas, valorizar as nossas origens é valorizar o nosso povo e nossa história, os alunos precisam perceber a importância e a implicação

dela sobre o nosso processo histórico. A valorização do povo indígena visa resgatar tudo o que foi esquecido ou apagado da nossa história, por serem considerados povos primitivos ou inferiores (ALMEIDA, ANTUNES, 2014).

Faz-se urgente que os/as professores/as estejam preparados para trabalhar com as relações étnico-raciais tentando acabar com o racismo instituído existente (ALMEIDA, ANTUNES, 2014). Cabe aqui ressaltar a importância para a formação de professores/as em ter acesso a discussões e espaços para pensar e desenvolver práticas pedagógicas que tratem sobre o conteúdo das relações étnico-raciais do Brasil, afim de que possam contribuir de forma mais qualificada no cenário escolar.

### **Desenvolvimento da proposta**

As necessidades de desenvolvimento de trabalhos que tragam o trato da cultura indígena na escola, e principalmente nas aulas de educação física, tem sido desprezado, visto que a cultura indígena faz parte da cultura do país de povos que já habitavam este território antes mesmo da colonização e que praticamente foram dizimados, e pouco se sabe ou estuda, deixando assim de ser trabalhado em diversos conteúdos o conhecimento desta cultura.

O desenvolvimento das atividades foi estruturado em seis encontros - aulas, com duração de 50 minutos cada, no qual tratamos das dimensões dos jogos da cultura indígena. Porém, antes das intervenções nas aulas, realizamos observações nas duas turmas do 6º ano. Foram feitas duas observações em cada turma, e estas eram efetivadas individualmente ou em dupla. Tendo em vista o curto período para a finalização da unidade, essas observações foram feitas nas aulas de Educação Física e de outros componentes curriculares, haja vista que o objetivo era de conhecer o público cujo iríamos trabalhar.

Através das observações percebemos que as turmas eram relativamente homogêneas no que se refere às questões a seguir: ambas com aproximadamente 36 alunos, conversas paralelas e grandes expectativas com as aulas de Educação Física. Após as observações iniciamos as regências, sendo que o trio, referido anteriormente, ministrou as aulas de forma conjunta. As aulas foram aplicadas no período de Maio à Junho de 2017.

A primeira aula teve como tema “Histórico e Jogos da Cultura Indígena”, na qual foi possível trabalharmos os elementos da historicidade indígena e características



que são mais evidentes nesses povos, a partir de discussões acerca da Lei; de dados do IBGE; do indígena no processo de colonização e das mudanças na organização estrutural e social da sociedade indígena após a invasão das terras pelos europeus; costumes e alimentação; religiosidade; rituais e musicalidade; criatividade e artesanato; práticas esportivas. À medida que o conteúdo era explicado, utilizando como recurso o Datashow, lançávamos questionamentos para os/as alunos/as afim de identificar os seus conhecimentos acerca do tema apresentado, bem como estes/as nos faziam questionamentos, colaborando com a discussão. Após a discussão, exibimos um vídeo para auxiliar a compreensão do conteúdo trabalhado na aula.

Na segunda aula tratamos sobre a “Peteca”, que, segundo Almeida (2008 apud AGUIAR, TUNÊS E CRUZ, 2011) é um brinquedo pertencente à Cultura Indígena, sendo um jogo que é praticado em outros âmbitos além das aldeias. Semelhante à dinâmica do vôlei, jogado em equipes, cujo objetivo era atingir o território do adversário, o artefato que substitui a bola é lançado para cima e todos devem se empenhar para não deixá-lo cair no solo. Antes de iniciarmos a vivência da modalidade, realizamos a construção de petecas adaptadas utilizando materiais como T.N.T., jornal e barbante. Após a construção, os/as alunos/as de uma turma foram organizados em três equipes e a outra turma quatro equipes, sendo que cada uma era representada por uma cor diferente, indicada através de fitas de T.N.T., distribuídas aleatoriamente possibilitando a interação entre alunos/as, e esses grupos foram mantidos nas aulas posteriores.

No terceiro encontro, a aula foi realizada em uma área livre da escola chamada “caixa de areia” em que trabalhamos com a temática “Cabo de Guerra e Luta corporal”. Apresentamos para os/as alunos/as a historicidade de cada uma destas modalidades, as regras, bem como os objetivos a partir dos quais trabalharíamos com as mesmas. A aula tinha como objetivo compreender a importância dos jogos indígenas, a fim de proporcionar o conhecimento dos mesmos aos alunos. Iniciamos com a atividade do “Cabo de guerra”, que é um jogo que consiste em dois grupos opostos, sendo que cada um segura um lado de uma corda que é puxada por ambos ao mesmo tempo, tornando-se vencedor aquele que possuir maior força e que consiga ultrapassar a marca previamente estabelecida.

[...] ao entrevistar um dos organizadores da 4ª edição, veio à tona um fato possível de ser interrelacionado à história das tradições, segundo Hobsbawn.

A entrevista foi obtida durante a realização da 4ª edição dos “Jogos dos Povos Indígenas”, em Campo Grande/MS, sendo narrada por um dos organizadores do evento e representante governamental da área esportiva. O informante explicou que o cabo-de-guerra foi uma das brincadeiras adotadas pela equipe da instituição governamental “Fundação de Esporte de Mato Grosso do Sul” (FUNDESPORT), para ser praticada quando envolviam várias aldeias localizadas no Estado, em torneios de resgates de jogos, desde 1996 (VINHA, 2004, p. 5).

As equipes estabelecidas na segunda aula foram organizadas para participar da atividade. Utilizamos uma corda de sisal, com um pedaço de tecido amarrado ao meio, delimitando a marca de cada grupo. A maioria dos/as alunos/as demonstrou grande competitividade na realização da prática, enquanto alguns/mas foram resistentes à participação, alegando indisposição.

Posteriormente realizamos a atividade, “Luta corporal”, que, enquanto atividade, “(...) é essencial para a fabricação do corpo e, por conseguinte, da identidade da pessoa indígena” (AGUIAR, TURNÊS E CRUZ, 2011). Existem diversas formas de lutas corporais dos povos indígenas, porém buscamos nos aproximar da *Huka-Huka*, que acontece entre dois índios adultos, que giram em sentido horário e se ajoelham, tentando derrubar o adversário de costas no chão. Considerando o espaço e a idade dos/as alunos/as, adaptamos para uma luta, na qual teriam que - de pé - empurrar o/a colega para fora do círculo demarcado na areia. Objetivo dessa atividade foi vivenciar de forma adaptado a prática o jogo indígena Luta Corporal.

Na quarta aula a temática planejada foi “Corrida com tora e Rókrã”, entretanto não tivemos tempo hábil para realizar as duas modalidades, ficando restrita à “Corrida com tora”, que é praticada atualmente por seis etnias, a saber: Xerente, Gavião, Xavante, Kanela, Krikati e Krahô, sendo que as regras variam de uma tribo para outra, segundo Almeida (2008 apud AGUIAR, TUNÊS E CRUZ, 2011). Porém, o que pode variar é o comprimento, largura e diâmetro da tora, além da forma como é executada a corrida. Nesta, os/as competidores/as carregam uma tora grande de madeira nos ombros, podendo ser realizada individual, em duplas, ou com o auxílio de grupo no equilíbrio durante a corrida (AGUIAR, TURNÊS E CRUZ, 2011). No entanto, diante da estrutura física e/ou idade dos/as alunos/as, fizemos adaptações à prática. Assim, foram utilizadas garrafas PET de cinco litros contendo areia e foi criado um pequeno percurso na área para que pudessem realizar a corrida. As equipes foram organizadas em estafetas e ao



passo que eles completavam o percurso demarcado pelos/as professores/as, revezavam com os/as demais colegas de sua equipe oportunizando a vivência de todos/as. O objetivo da atividade foi compreender a Corrida com tora como jogo indígena. Dentre os jogos apresentados para as turmas, apenas o “Cabo de Guerra” não necessitou de adaptação.

Na penúltima aula foi aplicada uma avaliação escrita, contendo dezessete questões objetivas sobre todo o conteúdo anteriormente trabalhado. E, finalizando as intervenções, realizamos um jogo de perguntas, que denominamos “QUIZ da Cultura Indígena”. Uma das turmas acertou todas as questões e a outra teve um resultado bastante satisfatório. As avaliações foram definidas pelos bolsistas, visto que, levamos em conta o curto período de contato com a turma, os instrumentos escolhidos nos possibilitaria uma avaliação mais justa.

O QUIZ foi um instrumento avaliativo que proporcionou a interação dos alunos, visto que a resposta final deveria ser definida pelo grupo, tendo em vista que o conteúdo trabalhado desenvolve a ideia de interação e socialização, ao final a nota desta avaliação foi dada em conjunto para os participantes das equipes.

### **Considerações finais**

O que se pretendeu neste relato de experiência foi o compartilhamento da experiência pedagógica com a temática Jogos e Cultura dos Povos Indígenas. Este trabalho nos faz refletir acerca do compromisso docente com o ensino integral no que se refere à cultura, e do significado e importância disso para as práticas corporais, mostrando possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas de inclusão étnico-racial a partir do componente curricular Educação Física.

Ainda que a Lei 11.645/08 tenha tornado obrigatório o ensino das culturas afro-brasileira e indígena observamos que, assim como em outros espaços, esta não ocupa um papel protagonista dentro dos campos escolares, reafirmando a negação da origem da nossa cultura.

Com a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/08, a abordagem da cultura indígena adentra a escola, mas a lei não garante a presença efetiva deste conteúdo nas aulas. Manifestações como a cultura indígena comumente não se efetiva nos ambientes escolares por diversos fatores, como resistência com o trato dessa cultura, despreparo de professores/as, poucos materiais de apoio sobre o conhecimento desses povos e a

hegemonia do trato de conteúdos tradicionais, no caso da Educação Física, os jogos com bola.

A realização dessa atividade promoveu a inclusão de temáticas que são historicamente invisibilizadas. Mesmo com a existência da Lei, há muito ainda a ser feito, devido a permanência de posições hegemônicas em que a Educação Física as espelha, a despeito da existência de práticas diferenciadas, ressalta-se que essas práticas ainda necessitam da devida valorização, a fim de que se possa fomentar a diversidade e a compreensão ética da formação cultural do Brasil.

É importante salientar que, para os estudantes as atividades foram de importância e relevância porque de um lado trazia um contexto cultural e de outro apresentava práticas de esportes de origem indígena, assim trazendo um contexto diferente para a formação dos mesmos, diversificando a temática e os conteúdos já vivenciados no âmbito escolar.

Destarte, desejamos que este trabalho não finalize nesse ponto, visto que é necessário o aprofundamento da discussão referente à temática, no intuito da valorização da cultura indígena e ampliação desses referenciais para a Educação Física.

## Referências

AGUIAR, R. A. D.; TURNÊS, T.; CRUZ, R. S. D. O. **Jogos tradicionais indígenas**. EFDeportes, Buenos Aires, v. 16, n. 159, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd159/jogos-tradicionais-indigenas.htm>>. Acesso em: ago. 2017.

ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. M.F. A. **Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas**. Mov., vol. 16, n. 4, Escola de Educação Física: Rio Grande do Sul, 2010.

ALMEIDA, A. J. M.; ALMEIDA, D. M. F.; GRANDO, B. S. **As práticas corporais e a educação do corpo indígena: A contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas**. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 59-74, dez. 2010.

ALMEIDA, A.; SUASSUNA, D. **Práticas corporais, sentidos e significado: Uma análise dos jogos dos povos indígenas**. Movimento (UFRGS. Impresso), v. 16, p. 53-71, 2010.



ALMEIDA, T. M.; ANTUNES, A. C. **A importância da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua articulação com os conteúdos estruturantes da Educação Física.** Versão

Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE, 2014.

BENTO, C. C. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais.** -- São Carlos:

UFSCar, 2012. 102 f.

BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/bergamaschi-gomes.pdf> >. Acesso em: Agosto de 2017.

BETO, J.; BENITEZ, A. K. P. A.; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M.. Participação em banca de Giselly Antunes de Almeida. **Jogos dos Povos Indígenas: integração e divulgação de culturas.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - UNIVAG. Centro Universitário de Várzea Grande.

OLIVEIRA, L. M. **A educação das relações étnico raciais e a Educação Física:**

**um estudo nas escolas estaduais de Santo André.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 173, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd173/relacoes-etnico-raciais-e-a-educacao-fisica.htm>

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Terena: História.** Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1042>>. Acesso em: setembro de 2017.

ROCHA, M. B. F. et al. **Jogos indígenas, realizações urbanas e construções miméticas.** *Ciência e Cultura*. v. 60, p. 47-49, 2008.

RODRIGUES, A. C. L. **A educação física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11. 645/08.** Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. v. 18, n.1, 2010.

RODRIGUES, P. S. A. **Índios no Brasil**. Revista científica semana acadêmica. Fortaleza, 2013. Disponível em:  
[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigocientifico\\_15\\_0.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigocientifico_15_0.pdf)

VINHA, M. **Tradição Recentemente Inventada – Terras Indígenas e Jogo “Cabo-de-Guerra”**. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 2014. Disponível em: <  
<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20IX/Marina%20Vinha.pdf>

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito das atividades do subprojeto de Educação Física do PIBID/UFRB, contando com apoio da CAPES.



## **AS CONCEPÇÕES DE ENSINO QUE NORTEIAM O TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA**

Najara Alves dos Santos<sup>1</sup>  
Geovani Alves dos Santos<sup>2</sup>  
Cristina Souza Paraíso<sup>3</sup>

### **Resumo**

Saber qual perspectiva norteia a ação pedagógica, torna-se de fundamental importância para entendimento do posicionamento teórico dos professores de educação física durante sua atuação. No entanto não há a possibilidade de extrapolar determinadas posições de posicionamento pedagógico para todo o cenário brasileiro, visto que em determinados espaços o comportamento deste fenômeno apresente-se diferente. Com isto está pesquisa tem como campo de investigação a cidade de Santo Antônio de Jesus – Ba. Objetiva-se identificar as concepções de ensino que norteiam a ação pedagógica de professores de educação física em escolas públicas do município de Santo Antônio de Jesus/BA. A Metodologia consta de entrevistas semi-estruturadas e análise de conteúdo tendo como eixo delimitador o tema concepção e objetivos da educação física escolar. Os principais achados do nosso estudo apontaram que no município poucos são os professores formados em educação física em atuação nas escolas dos anos finais do ensino fundamental, e que há uma limitação teórica no conceito de concepção de ensino educação física apresentado pelas entrevistadas. Concluímos que no município de Santo Antônio de Jesus há um déficit de professores formados em educação física atuando nas séries finais do ensino fundamental e, que a concepção de ensino da educação física e seus objetivos para os professores atuantes, são entendidos como um meio da promoção a saúde e qualidade de vida.

**Palavras-chave:** Educação física escolar; abordagens pedagógicas; Ensino da educação física

### **Abstract**

Knowing which perspective guides the pedagogical action, becomes of fundamental importance for understanding the theoretical position of physical education teachers

during their intervention. However, there is no possibility of extrapolating certain positions of pedagogical positioning for the whole Brazilian scenario, since in certain spaces the behavior of this phenomenon presents different. With this research the field of investigation is the city of Santo Antônio de Jesus - Ba. The Purpose to identify the conceptions of teaching that guide the pedagogical action of physical education teachers in public schools in the city of Santo Antônio de Jesus / BA. The Method have a semi-structured interview, which then went through content analysis with the theme of the concept and objectives of school physical education as a delimiter. The main findings of our study indicate that in the municipality few teachers are trained in physical education in the schools of the final years of elementary school, and that there is a theoretical limitation in the concept of the concept of physical education teaching presented by the interviewees. We conclude that in the city of Santo Antônio de Jesus there is a deficit of teachers trained in physical education acting in the final grades of elementary school and that the conception of physical education teaching and its objectives for the acting teachers are understood as a means promotion of health and quality of life.

**Keywords:** School physical education; pedagogical approaches; Physical Education Teaching

## **Introdução**

Entendemos que o professor é o principal mediador do conhecimento na relação escola/aluno/conhecimento, mas para isso, sua formação deverá ser qualificada, capaz de proporcionar a este, capacidades para elaborar, organizar e aplicar aulas significativas para seus alunos, tal como avaliar, partindo de uma intenção social, política, histórica e cultural (PARANÁ, 2008). Mas o que Taffarel et al. (2006, s/p) nos apresenta, são dificuldades ainda encontradas pelos estudantes de Educação Física durante sua formação, como:

*“Problemas teóricos – o campo de conhecimento está em construção e sofre a disputa de influências ainda fortes de diferentes áreas do conhecimento – área médica e áreas das ciências humanas e sociais, sendo evidentes teorias positivistas, idealistas, orientando o trato com o conhecimento no currículo;*

*Problemas epistemológicos – evidentes na produção do conhecimento com a hegemonia de uma abordagem nos estudos – a empírico-analítica, com ascensão da abordagem hermenêutico-fenomenológica e, atualmente, com evidências de ênfase em teorias pós-modernas que se caracterizam pela perda de referências históricas e pelo “giro linguístico” que coloca no centro a predominância das representações, da cultura e da linguagem como determinante da ontogênese do ser social, com mínimas evidências de emprego de teorias críticas e abordagens dialética, materialista e histórica na produção científica;[...]” (TAFFAREL et al., 2006, s/p grifo meu).*



As dificuldades citadas pela autora de caráter teórico, epistemológico, são diversas e apesar do exposto apresenta um quadro da formação dos professores de EDF, o mesmo é corroborado por SILVA et al., 2009. Embora é possível que ainda nos últimos anos Currículos de formação de professores ainda pautados na referência biologicista, tecnicista, além de condições precárias de infraestrutura e condições de trabalho, sejam fatores que comprometam o processo de formação de professores.

Por sua vez, para uma boa intervenção pedagógica é necessário o conhecimento da sua base teórica de ensino, que na Educação Física são comumente denominadas de concepções de ensino ou abordagens pedagógicas, as quais defendem uma dada perspectiva sobre o papel da Educação Física na escola, norteando a construção das aulas elaboradas pelos professores.

A partir disto torna-se necessário investigar quais as concepções de ensino dos professores de educação física, e o seu conhecimento sobre a base teórica da mesma. Como campo de investigação de nosso estudo, tivemos um grande centro urbano do interior da Bahia, a cidade de Santo Antônio de Jesus, localizada na região do Recôncavo, situada às margens da BR 101, ficando a 187Km da capital, Salvador. De acordo com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, a população foi estimada em 100.550 habitantes. A cidade possui uma grande importância como centro comercial e de serviços em todo o Recôncavo, sendo assim considerada a “Capital do Recôncavo” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTONIO DE JESUS, 2016). Segundo os dados levantados no Núcleo Territorial de Educação (NTE 21), antiga Direc 4, o município tem 10 escolas públicas estaduais

Nossa pesquisa concentrou-se na investigação junto ao ensino de nível básico, nas séries finais do ensino fundamental. Assim, o objetivo do presente estudo foi de identificar as concepções de ensino que norteiam a ação pedagógica de professores de educação física das séries finais do ensino fundamental de escolas públicas do município de Santo Antônio de Jesus/BA.

### **Referencial teórico**

A teoria histórico-cultural forma uma corrente da psicologia desenvolvida nas décadas iniciais do século XX na União Soviética. Essa vertente defende que o homem é formado por meio de suas experiências vividas ao longo de sua vida, das condições

materiais e educacionais as quais esse indivíduo acessou, por isso defende que o homem não nasce bom ou ruim, pouco ou muito inteligente, ou com mais ou menos capacidades e habilidades (MELO, 2004). A mesma aponta que, se as crianças desde os primeiros anos de vida tiverem acesso a uma gama de atividades práticas, intelectuais e artísticas, serão capazes de desenvolver hábitos morais, formação de ideias, sentimentos e traços de personalidades de forma mais abrangente que outras crianças que não tiveram o mesmo acesso.

Portanto, a escola, na sociedade em que vivemos, ocupa um lugar central na formação das crianças e jovens, pois deve garantir a todos/as o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Na educação física concepções teóricas foram criadas afim de abordarem as premissas teóricas e objetivos a serem pautados na orientação do fazer pedagógico dos professores de educação física. No entanto o entendimento do estímulo a criticidade e a uma formação histórico-cultural não é o centro de todas as abordagens, como apresentadas a seguir.

**Desenvolvimentista:** Darido (1998) elenca alguns pontos norteadores dessa concepção como: privilegiar a aprendizagem pelo movimento e habilidade motora; a proposta foi pensada para crianças de quatro a quatorze anos; defende o movimento como principal meio e fim da Educação Física; tem o objetivo de oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada;

· **Construtivista:** Segundo Melo e Finck (2012, p. 10) *apud* Paraná (2008), a Abordagem Construtivista também se baseia na perspectiva do desenvolvimento, “defende a formação integral do aluno sob a perspectiva construtivista-interacionista”. Para Darido e Sanches Neto (2005), essa concepção utiliza o jogo como principal método de ensino; entende que a educação física pode servir de base/suporte para outras disciplinas; utiliza o hábito de brincadeiras e jogos propostos pelos alunos.

· **Crítico-superadora:** defende a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, onde segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 26) “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal”. Defende a formação do sujeito crítico, conhecimento histórico sobre dos conteúdos nas aulas, reconhece a luta classes defendendo os interesses da classe trabalhadora e tendo no horizonte histórico a transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

· **Crítico-emancipatória:** seu foco é no ensino dos esportes, contra o



rendimento esportivo no ambiente escolar, objetivando tornar o aluno um sujeito emancipado, capaz de entender e criticar os movimentos realizados durante a aula.

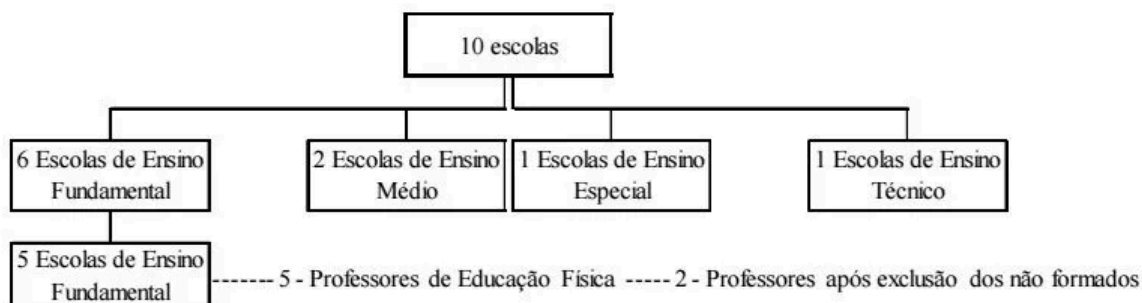
• **Aptidão Física e Saúde:** Segundo Xavier e Assunção (2005), essa concepção de ensino traz como foco oportunizar aos alunos adoção de um estilo de vida ativo e saudável, sendo o papel da Educação Física, segundo essa perspectiva, a promoção da saúde. Diante da síntese apresentada acerca das abordagens da Educação Física, serão discutidos os dados encontrados nas entrevistas.

A partir dos conceitos retrocitados para cada abordagem/concepção teórica de ensino da educação física, discutiremos neste artigo a visão dos professores de educação física dos anos finais do ensino fundamental das escolas do município de Santo Antônio de Jesus – Ba, sobre as concepções de ensino da educação física que norteiam o seu fazer pedagógico.

## METODOLOGIA

### PARTICIPANTES

*Figura 1 Fluxograma Para Seleção dos Voluntários*



Para seleção dos participantes inicialmente foi realizado levantamento junto ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 21), em seguida foram aplicados os critérios de inclusão, a) ser professor/a de Educação Física de alguma das escolas públicas estaduais nos anos finais do ensino fundamental do município de Santo Antônio de Jesus/BA; b) ter formação inicial em Licenciatura em Educação Física. E como critérios de não inclusão, a) não ser formado em educação física.

Todos os participantes anteriormente a realização das entrevistas foram informados sobre os procedimentos da pesquisa bem como sobre os aspectos éticos de confidencialidade dos dados, após entendimento dos critérios de participação na

pesquisa, os mesmos assinaram ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) seguindo as normas do conselho nacional de saúde (466/12).

Como participantes de nossa pesquisa tivemos duas professoras de educação física que atuam nos anos finais do ensino fundamental, as identificaremos como entrevistada A e entrevistada B. informações complementares são demonstradas na tabela 1.

*Tabela 2 Perfil das participantes da pesquisa*

| Participantes  | Experiência No Ensino Escolar | Ano De Formação | Pós-Graduação                               |
|----------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------------------------|
| Entrevistada A | 2,5 anos                      | 2014            | Educação Física Escolar                     |
| Entrevistada B | 25 anos                       | 1981            | Fisiologia do Exercício Esporte Educacional |

## Procedimentos

O presente trabalho utilizou a entrevista semiestruturada, que segundo Triviños (1987), é um ótimo instrumento de coleta de dados para pesquisas qualitativas. É um dos instrumentos mais utilizados, porque, possibilita ao pesquisador subsídios fundamentais, pois “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). A entrevista semiestruturada teve como eixo norteador a concepção de educação física dos professores entrevistados.

As gravações das entrevistas foram realizadas em local indicado pelo voluntário e adquiridas a partir de um smartphone, e posteriormente transcritas na íntegra e analisadas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Os dados serão discutidos a partir do eixo concepção e objetivos da educação física escolar.

## Resultados e discussão

O objetivo do presente estudo foi de identificar as concepções de ensino que norteiam a ação pedagógica de professores de educação física em escolas públicas do município de Santo Antônio de Jesus/BA. Os principais achados do nosso estudo apontaram que no município poucos são os professores formados em educação física em atuação nas escolas dos anos finais do ensino fundamental, apenas duas professoras para um total de 10 escolas, e observamos também que a concepção de educação física e seus



objetivos para as professoras atuantes são entendidos como um meio da promoção a saúde e qualidade de vida.

### **Concepção e objetivo da educação física escolar**

Em análise ao discurso das participantes da pesquisa, quanto a concepção de Educação Física utilizada como referência para as aulas, observamos que a *entrevistada A*, apresenta o que Taffarel et al. (2006) denomina de problemas teóricos. Inicialmente a entrevistada, destaca seu posicionamento teórico em direção a cultura corporal de movimento, conforme a fala a seguir: “É... a gente trabalha dentro da concepção da prática da atividade é... que prima pela *cultura corporal do movimento*, sobre tudo.” (Entrevistada A)

No entanto, ao expor sobre o objetivo da Educação Física na escola, a mesma destaca a utilização da Educação Física como um espaço para a prática de atividade física, como expresso em sua fala:

“O objetivo é justamente proporcionar a essa clientela a prática corporal do movimento, porque talvez a escola seja um único espaço e o único momento em que eles venham a praticar o, a atividade física já vista que é oriunda desse período tecnológico que tá muito ligado a *smartphone*, muito ligado a *tablets* e tá perdendo esse hábito.” (Entrevistada A)

E em sequência justifica:

[...] Então, quem não se previne e não garante essa prática de exercício cotidiano na vida pode vir a se tornar um sedentário, [...] consequências piores lá na frente, não só obesidade, mas acarretar problemas outros, como hipertensão, diabetes. Enfim, a prática do esporte na escola eu considero primordial, sobretudo para estar trazendo o jovem para esse único momento de movimentar o corpo. (Entrevistada A)

Dessa forma, embora seja anunciada a intenção do trabalho nas aulas com a cultura corporal de movimento, diante dos objetivos apresentados, a concepção de ensino que prevalece nas aulas está pautada nos objetivos voltados para aptidão física e promoção da saúde, visão a qual não atende a concepção de ensino citada.

A entrevistada B por sua vez, ao ser questionada sobre a concepção de educação física que norteia sua intervenção também apresenta limitações teóricas, principalmente na delimitação de uma corrente teórica, pois a entrevistada em sua resposta não menciona uma concepção de ensino da educação física, conforme fala a seguir: “Bom, acredito que a Educação Física utiliza os conteúdos próprios da Educação Física [...] para formar o cidadão integralmente” (Entrevistada B).

Perguntada sobre o objetivo da Educação Física na escola a professora justifica inicialmente que os alunos chegam na escola com diversos problemas, alguns não sabem ler, outros com problemas familiares, concluindo:

[...] então, a partir daí, os conteúdos que eu aplico da Educação Física vem pra suprir essas necessidades que a gente identificou, são muito violentos. Então, aprender a respeitar e controlar essas questões são objetivos das minhas aulas, [...] *Educação Física tem um papel importante na qualidade de vida dos alunos, [...] ajuda a criar o gosto agora, para que mais tarde esse gosto implantado permaneça o desejo, a vontade e a persistência do menino em fazer atividade física.*

A fala da entrevistada B corrobora com o objetivo exposto pela entrevista A, ambas ao serem questionadas sobre o objetivo, expõem um direcionamento ao trato da educação física escolar a partir da visão da aptidão física e saúde. Precisamos aqui refletir quais seriam as possíveis interferências para a limitação teórica demonstrada na fala das professoras entrevistadas.

Ver-se até o momento atual uma crise de identidade dos profissionais de educação física, onde estes na tentativa de justificá-la através de um viés científico a tomando como ciência, incorporam outras áreas do conhecimento, transformando sua produção em um subproduto que é justificado a partir de uma ciência “validada” (SOUZA JÚNIOR e DE OLIVEIRA GALVÃO, 2005). Esta crise de identidade parece influenciar diretamente nas produções acadêmicas (SOARES, 2017).

Na área da educação física escolar são várias as produções que tomam a educação física como meio de promoção à saúde, desconsiderando a legitimidade que os conteúdos da educação física têm em si mesmos, (JENOVESI et al. 2008; MATSUDO et al. 2008; SILVA ET AL. 2009; FARIAS et al. 2010). Outro reflexo deste método de intervenção concentra-se na divisão dualista de entendimento de corpo e mente, na qual os alunos estão colocados a exercitarem-se, aumentar seu nível de atividade/aptidão física, desconexos do entendimento do elemento da cultura corporal (ou cultura corporal de movimento) que estão praticando.

Em defesa do ensino de forma que vise a expandir a criticidade dos escolares Taffarel nos lembra:

Nós, seres humanos, somos os únicos no planeta que precisamos desenvolver nossas condições de existência. Nós somos os únicos que precisamos nos humanizar. Nós somos os únicos que temos de materializar em cada um de nós, o percurso histórico da humanidade. O rato, a vaca, o cachorro não precisam ir para escola para serem o que são: rato, vaca, cachorro. Mas nós, seres humanos, se não formos à escola, se não aprendermos, se não assimilarmos a cultura, não nos tornamos humanos. (TAFFAREL, 2014, s/p).

Portanto, nós entendemos que é papel dos profissionais de educação física, possibilitar aos seus alunos um ensino contextualizado, no qual não haja a visão dualista de corpo e mente, mas sim do sujeito histórico que deve acessar, questionar a cultura corporal já acumulada. Em adição, é necessário reconhecer o papel da educação física



fundamentada nela mesma, sem a tornar um meio para outros objetivos.

Visto este quadro os resultados expostos nos possibilitam também hipotetizar que limitações epistemológicas sejam participantes da teia de influências sobre o entendimento repleto de sobreposições entre posicionamentos teóricos na formulação da concepção de ensino da educação física. Uma vez que a junção de pressupostos empírico-analíticos e do materialismo histórico-dialético, gere um antagonismo de posicionamentos dentro de uma mesma vertente.

Percebemos que independente das professoras possuírem pós-graduações distintas uma voltada a educação física escolar e outra a fisiologia do exercício e esporte educacional, ambas apresentaram o mesmo posicionamento quanto ao objetivo do componente. Ressaltamos com isto que a influência da formação de caráter teórico e epistemológico está para além das informações que puderam ser acessadas neste trabalho. Mas reflexões são necessárias para pensar o contexto das concepções de educação física nas escolas da cidade de Santo Antônio de Jesus.

O pequeno número de entrevistados nesta pesquisa foi um dos principais limitadores do estudo, para uma maior percepção do objeto de pesquisa. No entanto, o número reduzido de entrevistados expressou a totalidade dos sujeitos que atendiam aos critérios de participação da pesquisa.

## **Conclusão**

Concluimos que no município de Santo Antônio de Jesus poucos são os professores formados em educação física em atuação nas escolas dos anos finais do ensino fundamental, e que a concepção de educação física e seus objetivos para os professores atuantes são entendidos como um meio da promoção a saúde e qualidade de vida.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª. Lisboa: Edições, v. 70, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S.C. & SANCHES NETO, L. O Contexto da Educação Física na Escola. In: **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

FARIAS, E.S. et al. Efeito da atividade física programada sobre a aptidão física em escolares adolescentes. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, 2010.

JENOVESI, J.F. et al. Perfil de atividade física em escolares da rede pública de diferentes estados nutricionais. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 11, n. 4, p. 57-62, 2008.

MELLO, L.G. & FINCK, S.C.M. Formação docente e prática pedagógica dos professores de educação física: uma análise das relações no contexto escolar. In: **Seminário de pesquisa em educação da região sul**. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Desktop/TCC%202/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%201.pdf>. Publicado em 2012. Acesso em 16 de Março de 2017.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

SILVA, D.A.S. et al. Nível de atividade física e comportamento sedentário em escolares. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, v. 11, n. 3, p. 299-306, 2009.  
MATSUDO, Victor KR et al. " Construindo" saúde por meio da atividade física em escolares. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 11, n. 4, p. 111-118, 2008.

PARANÁ, Secretaria da Educação. Departamento de Ensino do Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares para a escola pública do Estado do Paraná**. 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTONIO DE JESUS. **A Cidade**. Publicado em 28 de Junho de 2016. Disponível em: <<http://www.prefeiturasaj.ba.gov.br/index.php/component/content/article/2-uncategorised/31-a-cidade?Itemid=137>>. Acesso em: 08 de Março de 2017.

MELLO, S.A. A escola de Vygotsky. In: **Introdução à Psicologia da Educação**. Ed. Avercamp LTDA. São Paulo, 2004. p. 135-154.

SILVA, A. M. et al. A formação profissional em educação física e o processo político social. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 2009.



SOARES, C.L. **Educação Física: raízes europeias**. Autores Associados, 2017.

SOUZA JÚNIOR, M. & DE OLIVEIRA GALVÃO, A. M.. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005.

TAFFAREL, et al.. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. In: **Revista Pensar a Prática**. Publicado em 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/166/1482>>. Acesso em: 16 de Março de 2017.

TAFFAREL, C.N.Z. Por que é importante a Educação Física escolar e a prática regular do esporte? In: **Rascunho Digital FACED/UFBA**. Salvador, BA: out. 2014. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

XAVIER, L.P.N. & ASSUNÇÃO, J.R. Crítica às abordagens. In: **Coleção Saiba mais sobre Educação Física**. Rio de Janeiro 2005. p. 35 – 46. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo. Ed. Atlas S. A., 1987. p. 145-146.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIMENSÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Mônica de Almeida Santos<sup>74</sup>  
Alcione de Almeida Santos<sup>75</sup>  
Patrícia Carolina Santos Brito<sup>76</sup>  
Maria Célia Santana Orrico<sup>77</sup>  
Mariana Martins de Meireles<sup>78</sup>

## Resumo

Este estudo apresenta resulta de uma pesquisa de campo realizada no povoado do Serrote, zona rural do município de Elisio Medrado- Bahia. A proposta da pesquisa surgiu a partir de reflexões referentes à Educação do Campo em âmbitos históricos e contemporâneos, buscando evidenciar a importância da formação dos professores frente a essa realidade, principalmente no que se refere à constante relação que deve ser estabelecida entre os conhecimentos a serem trabalhados na escola e a realidade local. Historicamente, a educação do campo sempre esteve envolta numa série de negligências, devido ao fato de ser tratada com descaso pelo governo e pelas políticas públicas brasileiras. Posto isso, nosso estudo encontra-se pautado nos seguintes objetivos: problematizar o processo histórico de consolidação da Educação do Campo na sociedade brasileira; refletir sobre o processo formativo dos professores no contexto da educação do campo, considerando as especificidades do planejamento pedagógico; e discutir sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela escola e pelos professores no cotidiano educativo campestre. No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotamos a abordagem qualitativa, por considerar a complexidade na qual a temática está envolvida. Com base nisso, desenvolvemos uma pesquisa de campo na cidade supracitada, envolvendo observações numa instituição escolar e entrevista com a professora. Nossas compreensões conclusivas estão assentadas em problemáticas diversas que pautam a *luta por uma educação do campo* no país, por isso, sob óticas de uma conjuntura nacional, marcada historicamente por negligenciamentos e abandonos, apontamos a necessidade de ampliar debates e práticas no que tange à Educação do Campo no contexto contemporâneo.

**Palavra-chave:** Educação do Campo; Formação de Professores; Desafios.

## Abstract

---

<sup>74</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB;  
[monicaalmeida13@gmail.com](mailto:monicaalmeida13@gmail.com)

<sup>75</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB;  
[sicaamando@hotmail.com](mailto:sicaamando@hotmail.com)

<sup>76</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB;  
[carolina\\_patylove@hotmail.com](mailto:carolina_patylove@hotmail.com)

<sup>77</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB;  
[celiaorrico@hotmail.com](mailto:celiaorrico@hotmail.com)

<sup>78</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UFBA;  
[marianabahiana@hotmail.com](mailto:marianabahiana@hotmail.com)



This study is the result of a field survey carried out in the town of Serrote, a rural area in the municipality of Elísio Medrado - Bahia. The research proposal emerged from reflections on Peasant Education in historical and contemporary settings, seeking to highlight the importance of teacher training in face of this reality, especially with regard to the constant relationship that must be established between the knowledge to be And the local reality. Historically, peasant education has always been shrouded in a series of neglects, due to the fact that it is treated with disregard by the government and by Brazilian public policies. Having said that, our study is based on the following objectives: to problematize the historical process of consolidation of Peasant Education in Brazilian society; To reflect on the formative process of the teachers in the context of the education of the field, considering the specificities of the pedagogical planning; And discuss the contemporary challenges faced by the school and the teachers in the daily peasant education. With regard to methodological procedures, we adopt the qualitative approach, considering the complexity in which the theme is involved. Based on this, we developed a field survey in the above mentioned city, involving observations in a school and an interview with the teacher. Our conclusive understandings are based on diverse problems that guide the fight for an education of the field in the country, therefore, under the optics of a National context, historically marked by neglect and abandonment, we point out the need to expand debates and practices in what concerns Peasant Education in the contemporary context.

**Key-words:** Peasant Education; Teacher training; Challenges

## **Introdução**

O presente estudo apresenta compreensões e inquietações que resultam de uma pesquisa de campo realizada no povoado do Serrote, zona rural do município de Elísio Medrado- Bahia. A proposta da pesquisa surgiu a partir de reflexões referentes à Educação do Campo em âmbitos históricos e contemporâneos, buscando evidenciar a importância da formação dos professores frente a essa realidade, principalmente no que se refere à constante relação que deve ser estabelecida entre os conhecimentos a serem trabalhados na escola e a realidade local. Para tanto, as discussões tecidas englobam as perspectivas dos processos formativos desses profissionais, perpassando pelos desafios diários que impactam o cotidiano educacional do campo.

Ao longo da história, a educação do campo sempre esteve envolta numa série de negligências, devido ao fato de ser tratada com descaso pelo governo e pelas políticas públicas brasileiras. Em consequência a isso, até mesmo na atualidade podemos ver diversos elementos que demonstram as dificuldades que ainda são enfrentadas pela população camponesa no que se refere aos processos educacionais ofertados nesses espaços. Nesse viés, somos levados a refletir também acerca da importância do professor que irá atuar nessa conjuntura, haja vista que o seu exercício profissional ocasiona implicações no desenvolvimento da educação e, portanto, é preciso que exista um processo formativo que realmente evidencie as especificidades camponesas e que

contribua para a constituição de docentes engajados e comprometidos com essa realidade.

Nessa perspectiva, para que possamos compreender esses aspectos é importante refletir sobre os desdobramentos históricos de como a educação do campo veio se desenvolvendo no decorrer dos anos, relacionando-a com as atuais condições do cenário educacional camponês brasileiro. Posto isso, nosso estudo encontra-se pautado nos seguintes objetivos: problematizar o processo histórico de consolidação da Educação do Campo na sociedade brasileira; refletir sobre o processo formativo dos professores no contexto da educação do campo, considerando as especificidades do planejamento pedagógico; e discutir sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela escola e pelos professores no cotidiano educativo campesino.

No que se refere aos procedimentos metodológicos utilizados, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, por considerar a complexidade na qual a temática está envolvida. Com base nisso, foi desenvolvida uma pesquisa de campo na cidade supracitada, de modo que a coleta de dados foi feita mediante a realização de observações numa instituição escolar da região e de uma entrevista com a professora que leciona em uma das classes dessa escola, visando o acesso a informações pertinentes para o alcance dos objetivos delineados. Vale ressaltar que por questões de sigilo e ética da pesquisa, no decorrer destes escritos optamos por não explicitar o nome da participante da entrevista, visando preservar sua identidade. Sendo assim, quando nos referirmos às contribuições trazidas por ela, a nomeação utilizada será *professora*.

É importante destacar também que os princípios teóricos que norteiam este estudo encontram-se embasados numa série de discussões referentes à Educação do Campo no Brasil, relacionando-a com diversos âmbitos da nossa sociedade. Mediante a isso, utilizamos os estudos de Caldart (2012), Moura (2014), Oliveira (2008), Pinheiro (2011), dentre outros autores que configuram-se como aportes teóricos fundamentais para uma compreensão consistente e profunda à temática tratada.

Portanto, visando uma melhor sistematização dos elementos a serem percorridos a seguir, o artigo encontra-se estruturado em cinco seções, sendo que a primeira delas constitui-se por essa introdução. A segunda, intitulada “A Educação do Campo no Brasil: Reflexões Sobre a Formação Docente”, trata sobre o contexto histórico de desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, enfatizando a importância da formação docente para o trabalho educacional do campo. A terceira, “*Percursos Metodológicos*”, apresenta as abordagens metodológicas e os instrumentos utilizados



para a coleta de dados do trabalho. A quarta, *“Experiências na Educação do Campo: Refletindo a Prática Docente”*, apresenta os resultados da pesquisa realizada, relacionando-os com variadas perspectivas teóricas do que tange à Educação do Campo. E por fim, a quinta seção, *“Considerações Finais”*, que socializa as principais evidências e reflexões possibilitadas a partir do contexto investigado.

### **A Educação do Campo no Brasil: Reflexões Sobre a Formação Docente**

A educação é um fenômeno extremamente complexo e que está a todo momento pautado pelas relações que são estabelecidas com os aspectos culturais, políticos, econômicos e históricos da sociedade. No que se refere à Educação do Campo, essa realidade é ainda mais evidente, sobretudo ao levarmos em consideração que trata-se de um contexto educacional que vem se consolidando no decorrer do tempo, mesmo meio a uma série de desafios sociais. Sob esse prisma, Pinheiro (2011, p. 1) ressalta que “a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem”, de modo que somos levados a refletir sobre o processo de inferiorização conferido a esses âmbitos.

Durante muito tempo não houve sequer um projeto educacional direcionado especificamente às áreas rurais, tanto nos aspectos da legislação, quanto na prática cotidiana, e o pouco que ia sendo progressivamente implementado não levava em consideração as características camponesas. Com base nisso, é pertinente nos atentarmos para um elemento imprescindível em meio a esse processo: a representatividade dos movimentos sociais do campo. Tais movimentos vieram se constituindo devido a todo o histórico de negligências existentes, de modo que cada um deles vem se organizando em prol de lutas em busca de um projeto de desenvolvimento social que respeitasse e valorizasse as mais diferentes esferas sociais e culturais.

Dentre eles, podemos citar como exemplo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres do Campo (MMC), as Ligas Camponesas, os Sindicatos, as Organizações Não-governamentais (ONGs), e outros, que objetivam o alcance de diversas mudanças sociais. Sendo assim, dentre os enfoques estabelecidos por esses movimentos, a educação sempre foi um traço marcante, com isso, suas articulações organizacionais contribuíram para impulsionar o desenvolvimento educacional, de modo que podemos afirmar que a Educação do Campo se constituiu e

ainda segue se constituindo como um resultado das lutas e das representatividades desses movimentos, haja vista o impacto que eles possuem na busca por uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, convém ressaltar que a Educação do Campo é caracterizada por envolver os variados espaços campestinos numa conjuntura educacional que leve em consideração as particularidades dessa realidade, valorizando suas culturas e seus costumes, pois a premissa básica dessa proposta educacional é o princípio de que a população do campo tem direito a um processo educativo de qualidade, construído e desenvolvido especificamente para esse contexto e que contribua para formar cidadãos emancipados e críticos perante a sociedade. Posto isso, percebe-se que o campo não trata-se apenas de um espaço geográfico, mas para além disso, é uma esfera de representatividades culturais que não podem ser esquecidas. Sendo assim, de acordo com Caldart (2012, p. 259):

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259, grifos da autora).

Tendo em vista esses aspectos, ao observar o histórico de consolidação da Educação do Campo, um outro elemento essencial a ser analisado também refere-se à formação dos professores que irão atuar frente a essa realidade, pois a formação docente para o campo brasileiro sempre esteve ligada ao próprio processo de desenvolvimento da Educação do Campo. O papel que o docente exerce no cotidiano educacional é um traço que delineia expressivamente a qualidade da educação, pois suas práticas pedagógicas implicam significadamente nas aprendizagens construídas pelos estudantes. Nesse sentido, importa destacar a dimensão do planejamento pedagógico na materialização de uma proposta de educação do campo que tenha sentido e significado para seus sujeitos, neste caso, professores e estudantes.

Como reitera Oliveira (2008, p. 4) “o professor tem a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater e romper paradigmas”. Nessa direção, faz-se necessário que haja um



profissional realmente comprometido com o seu papel de docente perante a sociedade e, ao analisarmos especificamente a sua atuação nos âmbitos rurais, é preciso que o seu planejamento pedagógico seja pautado a todo momento pelas características desse espaço. Nesse viés, a formação desses professores é uma etapa fundamental e indispensável, de modo que deve constituir-se enquanto um momento que realmente evidencie pautas relevantes sobre a Educação do Campo, em seu contexto social, político e educacional. Neste ponto, é importante observar especificamente dois segmentos formativos que possibilitam a atuação docente no campo: os cursos de licenciatura em Pedagogia e os cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Nos cursos de Pedagogia, os profissionais formados possuem uma ampla esfera de atuação, envolvendo diferentes modalidades educacionais tanto em espaços escolares, quanto em espaços não escolares de educação, sendo que essa atuação perpassa pelos âmbitos urbanos e rurais. Já nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, os professores são formados para atuar especificamente no contexto da Educação do Campo, embora também envolva espaços escolares e não escolares de educação.

Em síntese, a fundamental problemática que se coloca é o fato de que essa formação deve ser pautada constantemente por aspectos que evidenciem a realidade camponesa, refletindo pluralidades, heterogeneidades e representatividades históricas. No entanto, o que percebe-se que é muitas vezes essa formação acaba privilegiando o contexto urbanocêntrico em detrimento do campo. É nessa perspectiva que Meneses (2015, p. 59) aponta que “essa realidade ainda prevalece na maioria dos cursos de licenciatura nos dias atuais, onde a perspectiva urbanocêntrica é ocultada pelo discurso da universalidade”, de modo que isso configura-se como algo extremamente preocupante no que se refere aos princípios que regem a Educação do Campo.

Além disso, para além dessas e de outras formações iniciais, outro ponto de fundamental relevância é a formação continuada, que deve contribuir para o desenvolvimento docente paralelamente ao exercício da sua profissão. Sendo assim, conforme Chimentão (2009, p. 3) afirma, “a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”. Tal afirmação enfatiza a importância que a existência dessa formação contínua possui e, ao relacionar isso com o contexto do campo, fica ainda mais evidente a necessidade de que os professores

possam refletir sobre sua atuação para que suas práticas educativas sejam cada vez mais contextualizadas e significativas.

O Campo é marcado por uma grande variedade de culturas e de marcas históricas que permeiam todo o seu contexto, constituindo-se assim como uma conjuntura extremamente rica e heterogênea. Nessa perspectiva, Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2001, p. 23) defendem que “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele terá de dar conta de uma série de dimensões educativas”. Diante disso, é preciso que a formação dos professores enfatize essas pluralidades para que seja possível haver o desenvolvimento de um trabalho educativo que relacione a todo momento os conhecimentos a serem estudados com a conjuntura local, proporcionando assim, um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e que contribua para a formação crítica dos estudantes.

### **Percursos Metodológicos**

A pesquisa foi realizada em meados de 2016, numa escola localizada no povoado do Serrote, que encontra-se situado na cidade de Elísio Medrado-BA. Convém mencionar que a investigação foi desenvolvida no âmbito dos estudos efetivados pelo Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE). As análises apresentadas decorrem da pesquisa: “*Retratos da Educação do Campo: Cenários Contemporâneos*”, que buscou analisar cenários contemporâneos da Educação do Campo no Território Vale do Jiquiriçá-BA<sup>79</sup> e, mais especificamente, nos municípios de Amargosa, Mutuípe e Elísio Medrado.

Nesse sentido, convém destacar que o estudo encontra-se inserido no âmbito da pesquisa qualitativa, buscando considerar todo o contexto envolvido nos fenômenos pesquisados. Mediante a isso, Silveira e Córdova (2009, p. 31) vem ressaltando que a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”, de

---

<sup>79</sup> O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá localiza-se no centro sul da Bahia, composto por 20 municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaira.



modo que contribui para a compreensão dos fenômenos com base em toda a amplitude presente naquele contexto.

Para tanto, visando uma coleta de dados que proporcionasse a compreensão da temática tratada, foram realizadas observações na escola mencionada e uma entrevista com a professora de uma das turmas dessa mesma instituição. Diante disso, é importante destacar que a utilização desses instrumentos de pesquisa contribuiu grandemente para o desenvolvimento do trabalho, haja vista que o contato com as informações adquiridas possibilitou a construção de inúmeras reflexões acerca dos elementos em análise.

Com a realização das observações foi possível conhecer melhor o espaço e analisar suas diversas características, como estruturas físicas, organizações pedagógicas, cotidiano escolar, público alvo, dentre outras coisas, de modo que fica evidente a importância que esse instrumento possuiu para o andamento da investigação. É como nos afirmam Marconi e Lakatos (2007, p. 192), a observação “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Portanto, a partir da observação é possível conhecer detalhes sobre o espaço e adquirir maiores informações sobre ele.

Além disso, ao tratarmos sobre a realização da entrevista, também é importante destacar sua importância na recolha de dados, pois contribuiu significativamente para o conhecimento sobre a realidade pesquisada. Sendo assim, quanto à importância da entrevista, Marconi e Lakatos (2007, p. 197) defendem que a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, o que possibilita tratar de forma consistente sobre o assunto pesquisado. Sob esse prisma, convém mencionar que a entrevista foi realizada de maneira semiestruturada, configurando-se enquanto um diálogo no qual foi construído previamente um roteiro de questões para guiar a conversa, mas no decorrer das perguntas e respostas os novos questionamentos que surgiam também eram tratados.

Posto isso, as questões da entrevista realizada com a professora tratavam de elementos que possibilitassem reflexões sobre a sua formação enquanto professora da Educação do Campo, o desenvolvimento da sua organização pedagógica no cotidiano educacional do campo, o planejamento pedagógico elaborado e praticado, a relevância da aplicação de atividades que levem em consideração o contexto campestre, e os principais desafios que são enfrentados cotidianamente no exercício da sua profissão.

Tais elementos possibilitaram refletir sobre inúmeros aspectos associados às dimensões históricas da Educação do Campo e às dificuldades que ainda são encontradas em nossa contemporaneidade.

### **Experiências na Educação do Campo: Refletindo a Prática Docente**

A instituição escolar observada apresenta uma estrutura física composta por duas salas de aula, dois banheiros, uma secretaria e uma área externa onde as crianças costumam realizar algumas brincadeiras, características essas, que demonstram que não trata-se de um espaço amplo. Além disso, todas as classes existentes na escola são multisseriadas, sendo que uma delas é composta por alunos do G4, G5 e 1º ano, e a outra é composta por alunos do 3º, 4º e 5º anos. Com isso, convém mencionar que a turma na qual realizamos a entrevista com a professora foi a turma das séries menores e a faixa etária dos estudantes varia de 4 a 6 anos de idade.

A existência das classes multisseriadas é uma realidade constante em inúmeras localidades camponesas e trata-se de uma forma de organização escolar na qual há a presença de alunos em diferentes idades e diferentes séries numa mesma classe. Segundo o que Moura (2014, p. 4) aponta, essas turmas “caracterizam-se como um “tipo” de organização escolar que reúne alunos de várias “séries”/“anos” e idade num mesmo espaço”. Isso nos leva a refletir sobre os desafios e as possibilidades de trabalho presentes nessas classes, haja vista que essa heterogeneidade exige a aplicação de práticas pedagógicas que abranjam a todos os envolvidos no espaço e permita a existência de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para todos.

Neste ponto, ao tratar sobre a relação entre a formação de professores com essa realidade, a professora entrevistada defende que é preciso que as políticas de formação “preparem bem os professores que for trabalhar na escola do campo, para que realmente o aluno tenha um ensino de qualidade, que o foco maior ali é o aluno” (PROFESSORA, entrevista, 2016). A opinião expressa por ela nos remete mais uma vez à importância de que essa formação realmente leve em conta o contexto envolvido. Em consonância a isso, Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 24) nos evidenciam que “o compromisso com um curso que focaliza a atuação do educador como capaz de alterar a realidade da escola rural passa pela preocupação em garantir uma concepção de ser docente, que possa assegurar tal ação”.

A professora entrevistada possui formação inicial em magistério e em um curso



de Licenciatura em Pedagogia. Além disso, ao ser questionada sobre o fato de haver programas de formação continuada na região onde leciona e se o município oferece uma formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo, a docente nos afirma que “Sim, desde... 2012. Não sei se vocês conhecem o Programa Pacto, eu participo do Pacto desde 2012 e essa formação tem ajudado muito os professores do campo a trabalhar com essas turmas multisseriadas” (PROFESSORA, entrevista, 2016). A existência de uma formação continuada para os professores configura-se como um elemento essencial para a contínua constituição do profissional, pois as experiências desenvolvidas na prática cotidiana devem ser usadas como base de reflexões. Segundo Chimentão (2009, p. 3):

A formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola. (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

Com base nisso, é preciso que o professor seja um profissional reflexivo, capaz de sempre analisar suas práticas visando alterá-las em consonância com os desafios que se apresentam dia após dia. Essas premissas nos levam mais uma vez a refletir sobre a importância de que as atividades desenvolvidas no cotidiano educacional do campo leve em consideração as especificidades próprias a esse contexto. Nesse viés, ao questionar a professora se seu planejamento leva em consideração esses elementos e de que forma isso acontece, ela nos relata que sim, e justifica que “a escola ela tem que partir da realidade do aluno, trabalhando a realidade pra facilitar essa compreensão de mundo. Então é, principalmente se falando de cultura, trabalhar a cultura da região, a cultura da sua comunidade, a escola trabalha isso” (PROFESSORA, entrevista, 2016). Além disso, dentre as atividades desenvolvidas listadas por ela, são citadas como exemplo brincadeiras, dinâmicas, músicas, cantigas dentre outras, utilizadas para dinamizar e contextualizar o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, para que aconteça uma educação de qualidade, faz-se necessário pensa-la em seus mais diversos aspectos, incluindo a formação dos professores, o desenvolvimento empírico das suas atividades, os desafios cotidianos do espaço escolar e a valorização das escolas do campo por parte das políticas públicas vigentes. Sabemos que, muitas vezes, as escolas do campo enfrentam diversos e

distintos desafios na contemporaneidade, que incluem por exemplo: estruturas físicas impróprias, materiais didáticos inadequados e insuficientes, precárias condições de trabalho, ausência de formação específica, planejamento urbanocêntrico, dentre outros elementos. Neste ponto, são visíveis os desafios que precisam ser enfrentados diariamente para a consolidação real da Educação do Campo.

Sendo assim, mais uma vez é essencial que as representatividades culturais da região sejam levadas em conta a todo momento no cotidiano escolar, bem como as lutas e dimensões da vida dos sujeitos camponeses. Frente a isso, Caldart (2002, p.149) vem salientando a necessidade de uma educação que seja construída realmente do e no campo, de modo que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”. É nesse sentido que a professora entrevistada deixa explícita a necessidade de utilizar os saberes que os alunos já possuem como base para o ensino, defendendo que “a gente tem que partir daquilo que o aluno já sabe, daquilo que o aluno já conhece, pra poder a gente então, aprimorar aquilo que ele já sabe, e introduzir outros conhecimentos”.

A partir disso, utilizar os conhecimentos prévios dos alunos a favor do seu processo de ensino e aprendizagem é algo de fundamental relevância. Por fim, enfatizamos que ao ser questionada sobre a sua concepção de Educação do Campo, a professora defende que *“não é só ensinar o aluno a ler e escrever, mas trabalhar o contexto da realidade dele e da comunidade, fazendo com que o mesmo relacione aquilo que aprendeu com seu dia a dia”* (PROFESSORA, entrevista, 2016). Isso é algo importantíssimo para refletirmos e enfatizarmos, pois retoma uma das premissas básicas da Educação do Campo no que se refere à formação de cidadãos críticos e reflexivos perante a sociedade, uma vez que a partir do momento em que os alunos conseguem estabelecer uma relação entre aquilo que está sendo estudado com o seu dia a dia, a educação torna-se contextualizada e dotada de significados próprios para sua vida.

### **Considerações Finais**

A Educação do Campo é um fenômeno educacional marcado por especificidades próprias referentes ao seu contexto social, histórico e social, configurando-se como algo além de um espaço geográfico, mas sim como uma esfera de significados e representações. Tendo em vista esses aspectos, é evidente a riqueza inerente a esses



espaços, riqueza essa, que deve pautar os seus processos educativos. Sabemos que historicamente uma série de desafios foram enfrentados para existência da Educação do Campo e sabemos também que são inúmeros os desafios que ainda seguem existindo, portanto, esse é um caminho de contínuas transformações e de busca por avanços.

Nessa mesma perspectiva, a formação dos professores é um elemento que encontra-se intrinsecamente relacionado com a própria consolidação da Educação do Campo, pois faz parte de um contexto totalmente associado a ela e que jamais pode ser perdido de vista. A atuação do professor no campo é um aspecto de fundamental importância para o desenvolvimento da educação, pois o seu exercício enquanto docente deve contribuir para proporcionar um contexto educativo que levem os educandos a refletirem criticamente sobre a sociedade, pensando sobre suas variadas vertentes históricas.

Com base nisso, a pesquisa realizada permitiu analisar essa realidade na escola investigada e, principalmente, na turma da professora entrevistada, de modo que foi possível conhecer detalhes sobre a forma com que a docente ministra suas aulas, além de suas concepções de ensino, sua organização pedagógica, os desafios enfrentados e a sua formação docente. A professora demonstrou ser bastante empenhada em construir uma educação de qualidade para os alunos, buscando sempre metodologias variadas e apoiando-se numa concepção de educação que realmente valoriza os conhecimentos prévios dos sujeitos, valorizando suas potencialidades. Além disso, ao se referir à sua formação, percebe-se a importância da formação continuada que ela faz parte, principalmente pela relevância de estar em meio a um processo formativo paralelamente ao seu exercício profissional.

Ademais, nossas compreensões conclusivas estão assentadas em problemáticas diversas que pautam a *luta por uma educação do campo* no país, por isso, sob óticas de uma conjuntura nacional, marcada historicamente por negligenciamentos e abandonos, apontamos a necessidade de ampliar debates e práticas no que tange à Educação do Campo no contexto contemporâneo. Para tanto, evidenciamos a urgência de um olhar mais direcionado e mais contundente das políticas públicas no que tange a formação dos professores e aos seus desdobramentos no cotidiano das práticas escolares, afim de minimizar a distância entre a luta e os estudos no âmbito da educação do campo e as realidades (a)diversas que marcam as escolas do campo. Diante da realidade empírica investigada, nos posicionamos em marcha na defesa de uma educação do campo, que seja *no e do* campo e que seus professores, não sejam responsabilizados isoladamente,

em face a um sistema homogeneamente urbano e regulador, pela garantia dessa premissa.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso Formativo da Turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFRMG. In: MOLNA, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto** (UFMG; UnB; UFBA; UFS). Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. Et al. (Orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In.: Kolling, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O Significado da Formação Continuada Docente**. Universidade Federal de Londrina. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomo-ral2.pdf>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7º ed. Ed. Atlas: São Paulo, 2007.

MOURA, Terciana Vidal. **Formação de Professores que Atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo: Que Princípios? Que Diretrizes? Que Epistemologia?** In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal-Rio Grande do Norte, 2014.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes de. **Uma Abordagem Sobre o Papel do Professor no Processo Ensino/Aprendizagem**. Instituto de Ensino Superior de Londrina, 2008. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_28\\_1391209402.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf).

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A Concepção de Educação do Campo no**



**Cenário das Políticas Públicas da Sociedade Brasileira.** 2011. Disponível em:  
[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/289.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf).

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural – SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

# Relato de Experiência



## **A IMPORTÂNCIA DA INTERPRETAÇÃO DOS RÓTULOS NUTRICIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PAIS DE ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BAHIA**

Yasmim Eve Mascarenhas Cazaes<sup>80</sup>  
Carolina Gusmão Magalhães<sup>81</sup>

### **Resumo**

Os rótulos dos alimentos são utilizados como meio de comunicação entre o produto e os consumidores, e tem como principal função auxiliá-los na decisão de compra. Para promover mudanças duradouras na alimentação das crianças e, consequentemente, viabilizar melhorias para a saúde, deve-se compreender que os hábitos alimentares da família é um fator determinante na formação de hábitos alimentares das crianças. Esse artigo tem como finalidade relatar a experiência de uma ação de educação alimentar e nutricional (EAN) com o tema: “a importância da interpretação de rótulos”, realizada com os pais dos alunos de duas escolas do município de Amargosa-Bahia, com o objetivo de estimular a leitura dos rótulos dos alimentos e subsidiar o entendimento das informações veiculadas nos alimentos, auxiliando na escolha de alimentos saudáveis e, consequentemente, contribuindo para a promoção da saúde. Durante a ação pode-se observar que o grupo de pais e/ou responsáveis pelas crianças tem um conhecimento prévio sobre a alimentação saudável e sabem da importância de ler os rótulos, porém, o poder aquisitivo, a influência do marketing e a falta de tempo são fatores que influenciam negativamente no hábito da leitura dos rótulos e na escolha dos produtos. Após a ação de EAN, os pais explicitaram um maior entendimento sobre a importância de ler e interpretar a rotulagem nutricional, demonstraram interesse em tornar essa prática um hábito cotidiano e compreenderam que eles exercem influência na formação dos hábitos alimentares dos seus filhos.

**Palavras Chaves:** educação alimentar e nutricional, interpretação de rótulos, pais de escolares.

### **Abstract**

Food labels are used as a means of communication between the product and consumers, and its main function is to assist them in the purchase decision. In order to promote lasting changes in the diet of children and consequently to make health improvements possible, it must be understood that the family's eating habits are a determining factor in the formation of children's eating habits. This article aims to report the experience of a food and nutritional education (EAN) action with the theme "the importance of the interpretation of labels" carried out with the parents of students from two schools in the city of Amargosa-Bahia, with the objective of stimulate the reading of food labels and subsidize the understanding of the information conveyed in food, helping in the choice of healthy foods and consequently contributing to the promotion of health. During the

---

<sup>80</sup> Graduada em Nutrição, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFBA, yasmimeven@hotmail.com.

<sup>81</sup> Mestra em Desenvolvimento e Gestão Social. Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFBA, carol.magalhaes@ufbr.edu.br.

action it can be observed that the parents and / or children's group have a previous knowledge about healthy eating and know the importance of reading the labels, but the purchasing power, marketing influence and lack of time are factors that negatively influence the habit of reading the labels and choosing the products. After the action of EAN, parents explained a greater understanding of the importance of reading and interpreting nutrition labeling, demonstrated interest in making this practice a daily habit and understood that they exert an influence on the formation of their children's eating habits.

**Keywords:** food and nutritional education, interpretation of labels, parents of schoolchildren

## 1. Introdução

Os rótulos dos alimentos são utilizados como meio de comunicação entre o produto e os consumidores, e tem como objetivo auxiliá-los na decisão de compra. No entanto, a obrigatoriedade da rotulagem não faz com que os consumidores tenham o costume de consultá-la ou saibam interpretar, de modo que a utilizem como uma ferramenta para uma melhor escolha dos alimentos que compõe a dieta habitual. (MACHADO et al., 2006).

A rotulagem nutricional tem como objetivo informar os consumidores sobre as propriedades nutricionais que compõe um alimento, como: valor energético e os principais nutrientes. sendo assim, disposta como um importante fator para a promoção da alimentação saudável e redução dos riscos de doenças crônicas, mesmo que, para tal, seja necessário que estas informações sejam compreendidas pelos consumidores. De acordo com dados provenientes do Ministério da Saúde, metade das pessoas que tem o hábito de ler os rótulos dos alimentos consumidos diariamente não possuem conhecimentos que viabilizem o significado destas informações. (ANVISA e UnB, 2005; CÂMARA et al., 2008; SOUZA et al., 2011).

A influência parental sobre as escolhas alimentares pode se manifestar de várias maneiras: por meio da aquisição de gêneros alimentícios e na qualidade dos alimentos adquiridos; da religião e da cultura, os hábitos durante as refeições bem como as reações aos alimentos; e principalmente na transmissão de informações sobre os alimentos. (BRANEN et.al, 1999)

Para promover mudanças duradouras na alimentação das crianças e, conseqüentemente viabilizar melhorias para a saúde, deve-se compreender que os



hábitos alimentares da família são um fator determinante na formação de hábitos alimentares, e que as escolhas alimentares serão influenciadas a curto e longo prazo na vida das crianças. (LONGBOTTOM et al,2002).

A estratégia de promover saúde no ambiente escolar envolve vários atores sociais, como os próprios alunos, professores, manipuladoras de alimentos e os pais ou responsáveis, podendo ocorrer assim um diálogo que possibilita a produção do conhecimento no ambiente escolar. (LYTLE et.al, 2002).

Dessa forma, esse artigo tem como finalidade relatar a experiência de uma ação de educação alimentar e nutricional com o tema “ a importância da interpretação de rótulos”, realizada com os pais dos alunos de uma escola municipal do município de Amargosa com o objetivo de estimular a leitura dos rótulos dos alimentos e subsidiar o entendimento das informações veiculadas nos alimentos, auxiliando na escolha de alimentos saudáveis e consequentemente contribuir para a promoção da saúde.

## **2. Metodologia**

O estudo trata-se de um relato de experiência de uma ação de educação alimentar e nutricional realizada com os pais dos alunos de duas escolas da rede municipal, e teve como tema “a importância da interpretação de rótulos”. A ação foi desenvolvida através do estágio obrigatório em Nutrição no âmbito da saúde coletiva, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia , orientado pela docente Carolina Gusmão Magalhães e supervisionado pela nutricionista responsável técnica do Programa Nacional de Alimentação Escolar no município de Amargosa-Bahia.

A ação foi planejada previamente através de um plano de ação, onde foi idealizada em 3 (três) momentos. No primeiro momento, a fim de fazer uma comparação entre os rótulos, deverá ocorrer a análise dos cartazes contendo ilustrações de dois rótulos de 3 (três) tipos de produtos: iogurte, biscoito e suco, a tabela nutricional referentes aos mesmos , lista de ingredientes e preço, a fim de que os pais simulem o momento de compra e escolham os produtos a partir dos rótulos e das suas características. Para a construção dos cartazes deverão ser utilizadas 3 (três) cartolinas brancas, 3 (três) folhas de papel-cartão (rosa, verde e vermelho), cola e tesoura.

Para o segundo momento, uma apresentação expositiva no powerpoint em forma

de slides, contendo os seguintes tópicos: órgão responsável pela rotulagem (ANVISA), definição de rótulo, modelos de rótulos, informações nutricionais obrigatórias, informações sobre a lista de ingredientes, alimentos integrais, light e diet e transgênico, produtos com lactose e glúten, utilizando um projetor e um notebook. E no terceiro momento, partindo do pressuposto que os pais já estarão imbuídos do conhecimento acerca das informações relevantes nos rótulos para o momento da escolha dos alimentos, os cartazes devem ser levados à frente e expostos para que seja feita novamente uma análise com a coletividade.

No primeiro momento, a fim de saber se os pais obtêm algum conhecimento prévio acerca do assunto, serão feitas perguntas, como: Vocês costumam ir ao mercado comprar produtos industrializados? Vocês costumam observar a embalagem?

Para avaliar a atividade, foi utilizado o painel comparativo com produtos iguais, com informações nutricionais, preço e ingredientes diferentes, onde os pais tiveram que escolher qual eles comprariam de acordo com a quantidade de ingredientes, quantidade de sódio, gorduras e preço. Será pedido para que dividam-se em equipes, e cada equipe analisará um cartaz, como mostra as figuras 1 e 2. Essa atividade avaliativa será feita em dois momentos: antes e depois da apresentação para comparar os resultados. Os cartazes deverão apresentar as seguintes situações:

**Tabela 3 : Situação 1 Comparação de dois iogurtes com o mesmo peso líquido, sabor e marcas diferentes**

|           |                                                                                                    |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Produto 1 | Maior aporte de proteína, cálcio e fibras e com maior quantidade de sódio, e de aditivos químicos. |
| Produto 2 | Preço menor, sem fibras, quantidade menor de sódio, apenas 3 ingredientes, sem aditivos químicos.  |

**Tabela 4: Comparação de dois sucos, com o mesmo peso líquido e sabor e marcas diferentes**

|           |                                                              |
|-----------|--------------------------------------------------------------|
| Produto 1 | Sem gorduras, sem sódio, preço menor e apenas 1 ingrediente. |
| Produto 2 | Contém aditivos químicos, contém sódio, preço mais elevado.  |

**Tabela 5: Comparação de dois biscoitos, com o mesmo peso líquido e sabor e marcas diferentes**



|           |                                                                          |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------|
| Produto 1 | Com menor quantidade de sódio, menor quantidade de gordura, preço maior. |
| Produto 2 | Maior quantidade sódio, maior quantidade de gordura, preço menor.        |

No segundo momento, para abordagem do tema, deverá ocorrer uma apresentação no PowerPoint que tenha os seguintes tópicos: órgão responsável pela rotulagem (ANVISA), como mostra a figura 3.

Em seguida, o painel será exposto à frente para todos, e realizada a leitura de todas as informações em voz alta, pedindo para que eles analisem novamente os produtos contidos nele: iogurte, biscoito e suco. Como podemos observar na figura 4.

As respostas serão obtidas através de registros fonográficos e, posteriormente, transcritas. Para a identificação das falas, o nome dos pais serão representados por letras do alfabeto.

**Figura 1:** dinâmica em grupo



Fonte : arquivo pessoal

**Figura 2:** dinâmica em grupo



Fonte : arquivo pessoal

**Figura 3:** Apresentação expositiva no powerpoint



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 4:** Dinâmica em grupo



Fonte : arquivo pessoal

### 3. Resultados e discussão

A ação de educação alimentar e nutricional foi realizada com 23 pais de alunos,

16 (dezesesseis) no período matutino e 7 no período vespertino, de duas escolas da rede municipal no município de Amargosa- Bahia, que foram contactados e convidados a participarem da ação previamente pela direção da escola.

A ação ocorreu como planejada, aconteceu em 3 momentos: no primeiro momento as equipes foram divididas e ocorreu a comparação dos rótulos através dos cartazes, no segundo momento a aula expositiva com slides no *powerpoint*, e no terceiro momento a exposição dos cartazes para todo o grupo e a comparação dos rótulos com a coletividade.

Inicialmente, quando perguntados se costumam ir ao mercado comprar produtos industrializados e se costumam observar a embalagem, eles relataram a falta de costume de observar os rótulos, e a maioria observa apenas a validade: “Só observo mesmo a validade, porque às vezes o produto tá muito barato” (Pai A), “eu compro o produto pela marca” (Pai B), “não vou mentir, eu só olho o preço mesmo”, “ eu não olho o rótulo e é uma falha nossa, né? Às vezes, a gente consome um produto que não sabe o que está consumindo. Eu trabalhei em um supermercado que em determinados produtos o prazo de validade chega até dois anos e meio, então um produto enlatado, pra você consumir, ele já tá cerca de 2 anos ali. Aí tanto a gente como os nossos filhos consomem.” (Pai C), “Pra mim eu até olho pra ver o que tem menos calorias, pois eu estava acima do peso e emagreci, agora quero manter, mas pra os meninos eu não olho isso não” (Mãe A).

Nota-se que apesar de terem uma noção sobre a importância de interpretar as informações nutricionais dos rótulos, o hábito de ler as informações contidas na embalagem dos alimentos não faz parte do cotidiano dos pais, e a validade e o preço são as informações mais observadas nas embalagens. Porém, uma mãe declarou ter adquirido esse hábito depois que descobriu que a filha possuía restrições alimentares devido a intolerância à lactose, como relatou a seguir: “Eu só passei a observar os rótulos depois que descobri que a minha filha tinha intolerância à lactose, aí eu recebi uma palestra. Eu só passei a ter costume pela dificuldade da minha filha, de não poder consumir produtos derivados de leite, por isso que eu tenho o hábito de ler os rótulos, devido a deficiência dela” (Mãe A).

É o que afirma Hickman et al. ( 2001 ) quando diz que a preocupação com os hábitos alimentares vem aumentando em consonância com a conscientização do público a respeito da relação entre dieta e saúde, inclusive, no que diz respeito a alimentação como tratamento dietoterápico.



No segundo momento, foi pedido para que os pais se dividissem em equipe e foram passados os cartazes para a análise dos produtos contidos nele: iogurte, biscoito e suco.

O iogurte escolhido foi o mais saudável, o produto (2), a justificativa utilizada foi a quantidade de conservantes contida no outro era maior. Porém, houve uma discordância, uma mãe disse que compraria o outro iogurte, por causa do formato da embalagem: “Eu compraria o produto (1) por causa da embalagem que parece com a que eu compro e os meninos gostam” (Mãe B).

Quando foram questionados em relação aos biscoitos, qual eles comprariam, após terem observado a rotulagem, eles responderam: “é o mesmo produto, mas o que chamou a atenção não só o preço diferenciado pelo mesmo produto, mas o mais caro tem teores mais baixos de gorduras, sódio e calorias, e o de baixo ,que é mais barato, os teores elevam mais, de calorias, sódio e gorduras são elevados e tem alguns conservantes também. Então às vezes é o que acontece muito, inclusive parece com uma marca que eu compro muito. As marcas que nós somos fiéis pelo preço mais em conta são as que prejudicam mais a saúde e a gente não presta a atenção nisso, compraríamos o produto (2)” (Mãe A).

Desta maneira, fica explícito nas falas das mães A e B a influência do marketing sobre a sua escolha, pois o formato da embalagem foi o fator preponderante para a escolha, e na maioria das vezes as embalagens são pensadas e produzidas com atributos que chamem a atenção o consumidor, ainda que não seja fidedigna ao conteúdo. As mídias e os veículos de informações seguem a mesma premissa, sendo assim grandes formadores de opiniões e influenciadores dos hábitos alimentares.

É o que também foi constatado por Toma et.al (1997, p.45) em seus estudos :

Nos pontos de venda, o rótulo chama a atenção do consumidor para o produto, podendo ser fator decisivo para influenciar sua compra. O nome do produto, as cores da embalagem, as imagens estampadas e as informações oferecidas fazem parte da idealização do rótulo, com o objetivo de atrair o cliente. O rótulo costuma ser também um veículo de informação ao cliente, embora muito usado como forma de promover o produto.

Já quando perguntados qual seria o suco escolhido: “O produto (2) tem mais sódio, então compraria o produto (1)”. (Pai D) Ficando evidente que apesar de alguns fatores exercerem influências, e na maioria das vezes negativa no momento da escolha de produtos saudáveis, alguns pais reconhecem a presença de determinados fatores que são prejudiciais a saúde, no caso do suco, especificamente, o excesso de sódio.

No segundo momento ocorreu a apresentação expositiva no formato de slides, onde foram mencionados os principais fatores preponderantes para uma escolha de alimentos saudáveis. Pode-se observar, durante a apresentação do slide, que todos os pais desconheciam o conceito de produtos diet, light e transgênico, logo, pode-se concluir que não fariam uma escolha adequada caso houvesse a necessidade de comprá-los para alguma finalidade específica, como em casos de restrições alimentares, dietoterapia, entre outros.

No terceiro momento, ao final da apresentação e depois de já ter sido apresentada as principais informações que devem ser observadas em um rótulo de alimento no momento da compra, todos analisaram juntos os cartazes, como demonstra as figuras 5 e 6. Então foi perguntado qual suco eles comprariam, e todos escolheram o produto (1), por ter menos ingredientes, não ter sódio e, ainda, ser o mais barato.

Já com relação ao biscoito, o escolhido foi o produto (1) : “Eu compraria o primeiro, produto (1). Mas se fosse antigamente eu compraria o segundo, devido as marcas, eu não vou mentir, eu só compro marcas conhecidas, eu sou uma pessoa muito sincera, eu digo a você, se tá na prateleira produtos que eu nunca vi, eu não sei nem quem é o fabricante... e são melhores no paladar” (Mãe C).

Outra questão levantada pelos pais , é a falta de tempo como um fator negativo para análise dos rótulos no momento da compra , pois, segundo eles, devido ao cotidiano corrido dos mesmos, a escassez de tempo é um fator que influencia negativamente para a escolha correta dos alimentos . “A pessoa que trabalha muito e tem o seu dia-a-dia corrido, provavelmente ele não para mais do que segundos para olhar uma outra informação, ele já sai catando na prateleira” (Mãe A).

Isso fica evidente no crescente aumento do consumo de produtos industrializados de modo geral e, mais especificamente, o consumo de *fast food* , o preço acessível atrelado a praticidade são grandes atrativos aos consumidores que não desfrutam de um tempo hábil para comprar/preparar a sua alimentação.

Durante a apresentação falou-se também sobre a importância do consumo de produtos *in natura* pelas crianças em detrimento aos industrializados. Mais outra demanda muito comum aos pais foi levantada:

“A criança vem pra escola, às vezes você tem até o tempo de bater, mas meia hora depois a laranja tá amarga , você traz ele 08:00 horas quando chega 10:00 horas, a laranja já foi. A criança não toma, joga fora. Então, geralmente, não é nem que a mãe não tenha aquele trabalho, geralmente os sucos que tem propriedades naturais, ele



perde também propriedades com o passar do horário de tomar, as vezes a gente opta pelo industrializado porque esses conservantes e esses corantes que fazem mal à nossa saúde, porém a praticidade prevalece por isso (Mãe A)".

Essas falas corroboram com o que Rego et.al (2004, p.30) fala sobre o cotidiano dos pais.

Os pais constituem modelos e influenciam de diferentes formas o comportamento alimentar das crianças, no entanto, a escassez de tempo, associada à vida urbana, condiciona muitas vezes as suas escolhas alimentares e, inevitavelmente, a das crianças. Estas são em muitas ocasiões direcionadas para alimentos de mais fácil aceitação, como os hipercalóricos, com grande densidade energética, de rápida preparação e consumo, fornecendo sobretudo um elevado suprimento em proteínas e gorduras, o que vai originar um desequilíbrio entre as necessidades (quantidade/qualidade) e o gasto, determinando um incremento da massa gorda corporal total.

E com relação ao iogurte, ainda que a maioria escolhesse o produto (2) por ter menos aditivos químicos, a mãe B permaneceu com a sua escolha, de comprar o produto (1), pois, segundo ela, a embalagem parece com a marca que ela sempre compra, e é desse iogurte que os seus filhos gostam, mais uma vez, evidenciando como o marketing é um fator de grande influência nas escolhas e na vida das pessoas.

Após a ação de EAN, os pais explicitaram um maior entendimento sobre a importância de ler e interpretar a rotulagem nutricional, demonstraram interesse em tornar essa prática um hábito cotidiano e compreenderam que eles exercem influência na formação dos hábitos alimentares dos seus filhos, como fica evidente nas falas finais: "Agora as minhas compras durarão muito mais tempo" (Mãe C), "Foi muito bom vocês estarem aqui trazendo esses conhecimentos novos, agora vou estar sempre observando as merendas dos meus filhos (Mãe D)".

Nota-se que existe um conhecimento prévio acerca da importância da leitura dos rótulos, mas que isso não costuma ser um hábito. Ao decorrer da dinâmica, alguns aspectos que limitam e influenciam negativamente no momento da compra foram mencionados, são eles: i) o poder aquisitivo: pois o preço é o primeiro fator observado, sobretudo para as pessoas que possui uma renda mais baixa; ii) o marketing, pois a mídia através das propagandas conseguem ter um grande alcance e um poder muito forte de influência social, assim como as embalagens que muitas vezes podem persuadir o consumidor adquirindo a fidelidade do mesmo, como foi o caso da mãe que mesmo após todos os esclarecimentos acerca da rotulagem nutricional, ainda continuou optando pelo iogurte (2), mesmo sabendo que ele era menos saudável que o iogurte 1;

iii) e a escassez de tempo: a falta de tempo disponível impede que ocorra a observação correta dos rótulos.

No entanto, após serem expostos os requisitos necessários para fazer uma boa escolha dos alimentos, pode-se observar que ocorreu uma compreensão por parte dos pais sobre a importância de ler e interpretar os rótulos, e no terceiro momento da dinâmica, eles passaram a escolher os alimentos observando as informações da tabela nutricional atreladas aos ingredientes, definindo assim quais seriam os alimentos mais saudáveis e que seriam a suas opções de compra, alcançando o objetivo da ação.

**Figura 5:** dinâmica em grupo



Fonte : arquivo pessoal

**Figura 6:** dinâmica em grupo



Fonte : arquivo pessoal

#### 4. Conclusão

O grupo de pais e/ou responsáveis pelas crianças que participaram da ação de educação alimentar e nutricional tem uma noção do que é uma alimentação saudável e da importância de ler os rótulos, no entanto, esse discurso não está refletido em suas práticas, revelado por hábitos alimentares inadequados, visto que ao decorrer da dinâmica, eles demonstram as principais dificuldades encontradas para a escolha dos produtos alimentícios, são eles: os recursos financeiros, a influência das marcas conhecidas, e a falta de tempo. Mas após a ação de educação alimentar, os pais explicitaram um maior entendimento sobre a importância de ler e interpretar a rotulagem nutricional, demonstraram interesse em tornar essa prática um hábito cotidiano e compreenderam que eles exercem influência na formação dos hábitos alimentares dos seus filhos.

Devido ao fato das crianças estarem em formação dos hábitos alimentares, é



importante que os pais e/ou responsáveis tenham um cuidado ainda maior no que diz respeito à alimentação, bem como fazer escolhas alimentares saudáveis, pois, a alimentação inadequada pode comprometer a saúde e, conseqüentemente, à qualidade de vida.

Neste sentido, faz-se necessário o estabelecimento de estratégias na área da alimentação e nutrição de escolares no PNAE, para que amplie cada vez mais as reflexões acerca da alimentação, como as ações de educação alimentar e nutricional que possibilitem o conhecimento sobre a alimentação saudável e os benefícios para a sua saúde e dos seus filhos.

### Referências

- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA:  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. **Rotulagem Nutricional Obrigatória: Manual de Orientação às Indústrias de Alimentos**. 2. versão. Brasília: ANVISA, UnB, 2005. 44 p.
- CÂMARA, M. C. C.; MARINHO, C. L. C.; GUILAM, M. C.; BRAGA, A. M. C. B. A produção acadêmica sobre a rotulagem de rótulo de produtos alimentícios. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 97-103, 2006.
- CAVADA, G. S; PAIVA, F. F.; HELBIG, E ; BORGES, L. R. Rotulagem nutricional: você sabe o que está comendo?. **Braz. J. Food Technol.** 2012, vol.15, n.spe, pp.84-88. Epub Nov 30, 2012. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-67232012000500015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-67232012000500015)>.
- COSTA, M. G. F. A; NUNES, M. M. J. C.; DUARTE, CARVALHO J. e PEREIRA, A. M. S. Conhecimento dos pais sobre alimentação: construção e validação de um questionário de alimentação infantil. **Rev. Enf. Ref.** 2012, vol. Ser III, n.6, pp.55. Disponível em: <  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087402832012000100006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087402832012000100006)>.
- Longbottom, P.J; Wrieden W. L; Pine C.M. Is there a relationship between the food intakes of Scottish 5 1/2-8 1/2-year-olds and those of their mothers? **J Hum Nutr Diet.** 2002; 15(4):271-9.
- LYTLE L.; FULKERSON, J.A. Assessing the dietary environment: examples from school-based nutrition interventions. **Public Health Nutr.** 2002; 5(6A):893-9. doi:10.1079/PHN2002384.

MACHADO, S. S.; SANTOS, F. O.; ALBINATI, F. L.; SANTOS, L. P. R. Comportamento dos consumidores com relação à leitura de rótulo de produtos alimentícios. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 97-103, 2006.

REGO, Carla et. al (2004) - **Obesidade pediátrica: a doença que ainda não teve direito a ser reconhecida**. A propósito do 1º Simpósio Português sobre Obesidade Pediátrica. Acta Pediátrica Portuguesa. p. 1-5.

RITCHEY N; OLSON C. Relationships between family variables and children's preference for and consumption of sweets foods. **Ecol Food Nutr**. 1983; 13:257-66.

ROSSI, A.; MOREIRA, E. A. M.; RAUEN, M. S.. Determinantes do comportamento alimentar: uma revisão com enfoque na família. **Rev. Nutr**. 2008, vol.21, n.6, pp.739-748. ISSN 1678-9865. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-52732008000600012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732008000600012)>.

SOUZA, S. M. F. C; LIMA, K. C.; MIRANDA, H. F.; CAVALCANTI, F. I. D. Utilização da informação nutricional de rótulos por consumidores de Natal, Brasil. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 29, n. 5, p. 337-343, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892011000500006>.

TOMA, T. S; REA M. Ferreira. Rótulos de alimentos infantis: alguns aspectos das práticas de marketing no Brasil. **Rev. Nutr**. 1997, vol.10, n.2, pp.127-135. ISSN 1678-9865. Disponível em : < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-52731997000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52731997000200006)>.

WARDLE J. Parental influences on children's diets. *Proc Nutr Soc*. 1995; 54(3):747-58.

YOKOTA, Renata Tiene de Carvalho et al. Projeto "a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis": comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. **Rev. Nutr**. 2010, vol.23, n.1, pp.37-47. Disponível em : <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-52732010000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732010000100005)>.



# Normas de submissão

O Periódico de Divulgação Científica - REVISTA ACADÊMICA GUETO - aceita artigos originais, notas de leitura e resenhas bibliográficas. A colaboração deverá ser matéria de pesquisa específica nas áreas de Educação, Saúde, Inclusão, Cultura Corporal e afins e ser inédita. Poderá ser redigida numa das seguintes línguas: português, espanhol, francês ou inglês. Não serão apreciados os trabalhos que não estiverem de acordo com as normas a seguir especificadas.

1. No caso de artigo, apresentar um breve currículo (maior titulação do autor, vínculo institucional e email) como nota de rodapé, e, logo abaixo do nome do autor (deixando um enter de espaço) um resumo de, no máximo 250 palavras, em português e em inglês, obrigatoriamente.
2. Deve-se indicar, após ambos os resumos, 03 (três) palavras-chave, em português e em inglês, que descrevam a essência do assunto tratado, visando indexação.
3. O trabalho deve ter a extensão máxima de 20 (vinte) (cerca de 7.000 palavras) e mínima de 10 (dez) páginas (cerca de 3.400 palavras) e entrelinha com espaço um e meio.
4. As indicações bibliográficas das citações deverão ser colocadas em notas de rodapé, de acordo com as normas de referência bibliográfica, ou indicadas no corpo do artigo como sugerido: sobrenome do autor e, entre parênteses, data identificadora da edição da obra seguida de vírgula e número da página, se for o caso.
5. A bibliografia deverá constar ao final do texto, apresentar apenas as referências de obras mencionadas no trabalho e seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT.

**a.** Para livros, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do livro. Local de publicação: nome da editora, data da publicação (incluir, entre o título do livro e o local de publicação, o número da edição, quando não for a primeira, usando para tanto o formato: número da edição em algarismo arábico. ed.).

- b.** Para artigos publicados em periódicos, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do artigo. Nome do periódico, série do periódico, local de publicação, v. volume do periódico, p. intervalo de páginas em que está contido o artigo, data.

- 6.** O trabalho deverá ser gravado no programa Word (qualquer versão), tendo o nome do autor como nome do arquivo.
- 7.** As resenhas devem ter como objeto obras recentes (publicadas nos dois últimos anos) e devem apresentar como título a referência bibliográfica da obra resenhada, mencionando-se inclusive o número de páginas. O texto crítico deve manter-se no limite máximo de 3 (três) páginas.
- 8.** O arquivo deve ser enviado para o editor - [jeanadriano@ufrb.edu.br](mailto:jeanadriano@ufrb.edu.br) e [revistagueto@gmail.com](mailto:revistagueto@gmail.com)
- 9.** O Conselho Editorial reserva-se o direito de recusar os trabalhos que não atendam rigorosamente às normas explicitadas acima.
- 10.** Os critérios norteadores para aceitação dos trabalhos pelo Conselho científico da GUETO são, fundamentalmente, a relevância científica, a originalidade e a clareza dos textos apresentados.
- 11.** Os trabalhos deverão ter autoria de no máximo 05 colaboradores, sendo que, no caso de trabalhos submetidos por graduandos, um dos colaboradores precisa ser orientador com titulação em nível de mestrado ou doutorado.

## **12. CONFIGURAÇÕES GERAIS:**

- a.** Título do Trabalho: Times New Roman 16, Negrito, centralizado.
- b.** Nome do Autor: Logo abaixo no título, times New Roman 11, negrito, recuo à direita.
- c.** As seções do artigo podem ou não ser numeradas. Os títulos das seções devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula. Assim como todo o restante do texto, os títulos das seções e subseções devem estar em fonte Times New Roman e com o espaçamento 1,5 entre linhas.
- d.** Os parágrafos devem ter um recuo de 1, 27 cm. Pode-se conseguir esse recuo apertando a tecla <TAB>. O texto deve estar



em fonte 12, Times New Roman, e as partes em destaque devem estar em itálico. Evite usar o negrito ou sublinhado.

**e.** O corpo do texto deve estar sempre justificado (com alinhamento à direita e esquerda das margens), as páginas não devem estar numeradas e o formato das margens é o seguinte: papel Letter, margens superior e inferior: 3 cm; margens esquerda e direita: 2,5 cm.

**f.** O título das subseções, assim como os títulos das seções, fica bem à esquerda, sem a necessidade de recuo. Ele segue os mesmos padrões dos títulos de seção (devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula). Entre o texto anterior e o subtítulo, deve ser deixado o espaço de 01 linha. Da mesma maneira, deve-se deixar 01 linha em branco entre o título da seção ou (subseção) e o texto que o segue.

**PS:** Os artigos enviados sem a devida normatização, receberão email indicando o reenvio do trabalho no prazo máximo de 72h .

A Revista Acadêmica **GUETO** é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, publicação com periodicidade semestral, contando, portanto, com 2 números por ano.

A GUETO publica documentos como: artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, todos inéditos, em qualquer língua e tendo como temas que assuntos que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, dentre outras áreas como a Saúde, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

A **Revista GUETO** é voltada para professores, discentes e pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento, abordando problemáticas ligadas a campos de conhecimentos tais como: Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, dentre outras.

[www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/](http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/)

