

Revista do Grupo de  
Pesquisa Ciência, Saúde,  
Gênero e Sentimento -  
CISGES/UNISA/CNPq

V.2 N.2, setembro de 2019  
ISSN: 2674-9653

# PLURALISTAS



Picasso

## EQUIPE EDITORIAL

### Editora Chefe

Thayná Alves Rocha  
Universidade Santo Amaro

### Editores Científicos:

Alexander Willian Eugênio de Souza  
Universidade Santo Amaro

Daniel Ferreira Santos Sobrinho  
Universidade Santo Amaro

Paula de Carvalho Viana  
Universidade Santo Amaro

Raquel Felício  
Universidade Santo Amaro

### Conselho Consultivo (Pareceristas):

Amauri Domingos Pereira Junior  
Estácio de Sá - Vitória/ES

Carolina Maia Blois Moucherek  
Universidade Santo Amaro

Geanne Rodrigues de Souza Agapito  
Universidade Santo Amaro

Jonathan Santos Silva  
Universidade Santo Amaro

Lucciano Franco de Lira Siqueira  
Universidade Santo Amaro

Matheus Augusto Bonatto Candiani  
Universidade Nove de Julho

Washington Silva Siqueira  
Universidade Santo Amaro

### Design Gráfico e diagramação

Tati Rivoire

### CONTATO:

pluralistas.cisges@gmail.com

ISSN 2674-9653

---

P788 Pluralistas - Revista do Grupo de Pesquisa Ciência,  
Saúde, Gênero e Sentimento / Universidade  
Santo Amaro. -v.1, n.1 set. 2018. São Paulo: Uni-  
versidade Santo Amaro.

Semestral

ISSN 2674-9653

1. Ciências Humanas - Periódicos. I. Universidade  
Santo Amaro.

CDD 300

---

Ficha catalográfica elaborada por Ricardo Pereira de Souza –  
CRB8/9485

## PLURALISTAS

Revista do grupo de pesquisa Ciência, Saúde,  
Gênero e Sentimento - CISGES/UNISA/CNPq  
v.2, n.3, setembro de 2019.

### CONTATO

pluralistas.cisges@gmail.com

# EDITORIAL

## EDUCAÇÃO COMO VEÍCULO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO BRASIL

Thayná Alves Rocha  
Editora Chefe

Atualmente o Brasil atravessa diversas violências que se apresentam contra a educação básica pública com a falta de verbas e cortes de bolsas e investimentos. Essa realidade aparece também contra os estudantes, como reflexo da desigualdade social, pois os colocam em salas de aulas superlotadas, sem material adequado, problemas que afetam o dia a dia escolar dos educandos e educadores brasileiros.

Nos últimos quatro anos, o país reduziu o investimento em educação em 56%. O sucateamento da educação pública cresce a cada ano, reverbera nos baixos salários dos educadores, que em sua maioria acabam desmotivados, doentes e exaustos pelas longas horas trabalhadas em escolas sem manutenção e sem material didático para todos os alunos.

O desrespeito chega também na educação superior, que hoje sofre com diversos cortes e desvios de verbas, que resultam no fechamento de cursos em diversas universidades e na extinção de bolsas de iniciação científica, que auxiliam os alunos durante o período de formação acadêmica. A educação deve ser vista como um meio de transformação social, pois inerente para se construir uma sociedade diferente e melhor para todos.

Em tempos de ameaças à educação, ainda há diversos profissionais que buscam meios de combater as adversidades, seja dentro da escola, com

novas práticas pedagógicas, ou nas ruas, manifestando-se por uma educação melhor para todos. Mesmo que uma realidade complicada, ainda existem professores que permanecem interessados em criar um ambiente escolar inclusivo, empático e resiliente. A educação é uma forma de resistência, que cria consciência e senso crítico, colaborando com a construção de indivíduos preparados para mudar o mundo que vivemos.

Partindo desta problemática, a Revista Pluralistas propôs para sua terceira edição, o dossiê temático Educação como Veículo de Transformação: História, Métodos e Desafios da Docência no Brasil, que objetiva a reflexão sobre os processos históricos da educação em nosso país, os métodos e práticas pedagógicas utilizadas, bem como suas influências na aprendizagem dos alunos de ensino básico, considerando também os desafios encontrados diariamente pelos profissionais da educação.

Entendendo a necessidade de dialogar sobre a educação em nosso país, considerando o cenário em que estamos inseridos, a Revista Pluralistas buscou colaborar com este debate trazendo nesta edição textos que apresentam temáticas acerca das dificuldades e desafios que enfrentam professores nas escolas de ensino básico, reflexões em torno das disciplinas que são aplicadas, métodos e práticas pedagógicas, inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais, bem como, também, questões que dizem respeito à indisciplina escolar.

## ARTIGOS

- LEI COMPLEMENTAR 1.093: RESSONÂNCIAS HUMANAS  
E INSTITUCIONAIS: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES  
TEMPORÁRIOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA  
DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SANTOS, Franklin dos 6
- GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA  
INDISCIPLINA NO PRIMEIRO BIMESTRE DE 2019 NA ESCOLA  
ESTADUAL PROFESSOR LEOPOLDO SANTANA  
MENDES, Laila Pereira 22
- O IMPACTO DA LITERATURA MARGINAL NA EDUCAÇÃO  
NÃO FORMAL DO INDIVÍDUO (2012)  
DIAS, Alef Diego 38
- ENSINO DE HISTÓRIA E ICONOGRAFIA:  
O QUADRO *LOS MULATOS DE ESMERALDAS* E A DOMINAÇÃO  
ESPANHOLA NA AMÉRICA DO SÉCULO XVI  
CAIRES, Felipe Henrique 52
- IMPASSES METODOLÓGICOS QUE O ENSINO  
DE GEOGRAFIA SOFRE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:  
BUSCANDO A PROGRESSÃO  
ROZA, Simone de Lima 64

## ENTREVISTA

- Entrevista a Professora Doutora Eliane de  
Alcântara Teixeira. Líder do grupo de pesquisa  
Educação Inclusiva e Políticas Públicas.  
Professora do Mestrado Interdisciplinar em  
Ciências Humanas da UNISA, Santo Amaro, São Paulo. 82

# SUMÁRIO

## RESUMOS EXPANDIDOS

- 86 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO  
DE HISTÓRIA PARA ALUNOS  
DO FUNDAMENTAL 1 (1996)  
CATELLI, Anderson  
Nascimento
- 92 CRIMES DE VADIAGEM:  
AS PRÁTICAS JUDICIAIS  
BRASILEIRAS DO SÉCULO XX  
A PARTIR DOS REGISTROS DE  
REPRESSÃO  
SOUZA, Laísa Guedes de
- 94 MARX LENDO BOLÍVAR: O  
FENÔMENO DA EMANCIPAÇÃO  
LATINO-AMERICANA E O  
ANTIBOLIVARIANISMO  
LEITE, Nathalia L. Santos

## RESENHAS

- 96 A NECESSIDADE DE UMA  
EDUCAÇÃO FEMINISTA:  
PARA ALÉM DE UM ENSINO  
TRADICIONAL  
SILVA, Daniele Nunes da

LEI COMPLEMENTAR  
1.093: RESSONÂNCIAS  
HUMANAS E  
INSTITUCIONAIS:  
UM DIÁLOGO COM  
PROFESSORES  
TEMPORÁRIOS EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DO  
ESTADO DE SÃO PAULO

SANTOS,  
Franklin dos

Graduado em História pela  
Universidade Santo Amaro  
- UNISA -, Sociologia,  
Universidade Metropolitana  
de Santos - UNIMES, com  
especialização em Filosofia  
e Gestão da Educação  
Pública pela Universidade  
Federal de São Paulo -  
UNIFESP.

fkldss@yahoo.com.br

# ARTIGO

LEY ADICIONAL 1.093:  
RESONANCIAS HUMANAS  
E INSTITUCIONALES:  
UN DIÁLOGO  
CON PROFESORES  
TEMPORALES EN UNA  
ESCUELA PÚBLICA DEL  
ESTADO DE SAO PAULO



# Resumo

A flexibilização do trabalho e sua precarização humana e das instituições é tema observado em várias áreas. Aqui pretende-se à luz da lei 1.093, que flexibiliza o trabalho temporário, analisar sua ressonância na gestão de pessoa no mundo público através de um diálogo com professores e uma escola pública do Estado de São Paulo. Para tanto, um questionário foi elaborado com o intuito de termos dados mais relevantes sobre como os professores se relacionam com esse contrato, suas impressões, além disso, a revisão bibliográfica-específica desse contrato no mundo docente, assim embasando-se ainda mais às conclusões. Os resultados apontam que essa forma de contratação desmotiva, produz de desinteresse e descompromisso docente e, com ressonância negativa, a ineficiência da organização, do trabalho docente, da má imagem do serviço público e das políticas públicas.

## Palavras-chave:

: Lei 1.093; Organização; Capital Humano e Políticas Públicas.

# Resumen

La flexibilización del trabajo y su precariedad e instituciones humanas es un tema observado en varias áreas. En este sentido, la ley 1.093, que hace que el trabajo temporal sea más flexible, tiene como objetivo analizar su resonancia en la gestión de las personas en el mundo público a través de un diálogo con los maestros y una escuela pública en el Estado de São Paulo. Con este fin, se diseñó un cuestionario para tener datos más relevantes sobre cómo los maestros se relacionan con este contrato, sus impresiones y la revisión bibliográfica específica de este contrato en el mundo de la enseñanza, basando así aún más las conclusiones. Los resultados muestran que esta forma de contratación desmotivadora produce desinterés y falta de compromiso por parte de los docentes y, con resonancia negativa, la ineficiencia de la organización, el trabajo docente, la mala imagen del servicio público y las políticas públicas.

## Palabras Clave:

Ley 1.093; Organización; Capital Humano y Políticas Públicas

# INTRODUÇÃO

A lei complementar nº 1.093, de 16 de julho 2009, tem como princípio uma forma de contratação prevista na constituição do Estado de São Paulo, a artigo 115, que flexibiliza a relação de trabalho de forma a dinamizar a contratação de funcionários sem as amarras do concurso público. Assim principia no seu artigo I (LEI COMPLEMENTAR, 2009) que é uma boa alternativa de contratação ao serviço público na urgência ou excepcionalidade de sanar alguma demanda social. No entanto, observa-se uma regularidade nessa forma de contratação desde 1980, como aponta Piovezani e Ri (2016), de forma a precarizar o trabalho docente e em decorrência, o serviço público.

Essa irregularidade e insegurança provocada por essa forma de contratação atenta sobre inúmeros aspectos do trabalho docente, que vai da má gestão pública, políticas públicas, ineficiência e o não atendimento ao cidadão, visão negativa da instituição, falta de comportamento e cultura organizacional, desmotivação à precarização do trabalho até o adoecimento do trabalhador. Assim e como analisa Ferreira e abreu (2014), Aires e Ferreira (2016), o tratamento dado contratualmente aos temporários entra em conflito com os demais objetivos, gerando desta forma resultados comportamentais negativos ao interesse público.

O Estado de São Paulo conta com cerca de 19% de contratados temporá-

rios e regidos pela lei 1.093, em 2019. Esse número, segundo Piovezan e Ri (2016), já foi de 24% nos últimos 20 anos. Dependendo da demanda de alunos esse número sobe ou desce, mas tem se mantido regular desde 2009. São 30 mil profissionais na rede de um universo de 230 mil. Dentro desse universo a pesquisa se desenrola em uma escola da zona sul de São Paulo, dirigida pela diretoria de ensino Sul2, ano de 2019. São 66 profissionais de diversas categorias, sendo 11 deles professores temporário e regidos pela lei 1.093, conhecidos na rede como professor categoria "O". 11 profissionais de 66, um espalho percentual do que ocorre na rede. Essa categoria representa efetivamente o 3º maior grupo dentro da escola e na rede, abaixo somente dos concursados e os professores categoria F. Esse último, estável na rede e regido por outra lei: 500/74.

Ferreira e Abreu (2014, p. 132) analisando essa forma de contratação junto à secretaria do Estado do Paraná pontua aspectos nocivos ao capital humano e à instituição. Com base nessa referência e pesquisa elaborada por nós através de questionário observamos discursos que corroboram com nossa hipótese de nocividade à toda estrutura pública decorrente da Lei 1.093, sendo os mais corriqueiros à desmotivação do capital humano, descompromisso com a atividade docente, consequentemente com o serviço público, ineficiência das políticas públicas, perda de credibilidade docente e pública, pro-



dução da desigualdade social interna e externamente, falta de uma identidade republicana, falta de clima organizacional e precarização do serviço público e do capital humano.

Decorrente dos aspectos e hipótese acima descritos faz-se relevante à pesquisa na demonstração da ineficiência contratual 1.093 e a busca de soluções melhores no tratamento humano e na busca da qualidade e eficiência do serviço público. De maneira geral sua relevância mostra às fissuras na construção de uma organização pública de qualidade, que não se enraíza por força de uma desigualdade provocada pelo próprio Estado e, disso, a perda de credibilidade institucional. Nessa perspectiva demonstraremos os dados levantados em diálogo com o capital humano e institucional. Para uma configuração mais didática dividiremos o estudo e análise dos dados em 1 tópico: análise dos dados bibliográficos, questionário e o impacto no capital humano e institucional.

## Teoria motivacional

Chiavenato (2015, p. 50-60) e Bergue (2010, p. 414-427) apontam às teorias motivacionais e seu impacto humano e no escopo da organização ou instituição. Na organização pública são fundamentos teóricos e práticos importantíssimos no sentido de viabilizarmos o escopo público, sua gestão com dinâmica temporal própria, investimento, retorno, princípios e valores.

Entrelaçar à gestão pública às boas práticas de gestão de pessoas é um desafio a perseguir. Nesse sentido a busca de um melhor serviço público educacional passa pela já sabida valorização dos profissionais da educação. Nessa busca, já batida, as melhorias que favorecem a motivação humana e, como consequência, o serviço público, têm que ser institucionalizadas pelos gestores públicos começando com melhores formas de contratação e contrato.

Para compreendermos melhor a ressonância no capital humano e na organização pública provocada pela lei 1.093, como também na melhor análise dos dados, é mister conhecermos às teorias de motivação, conceito de organização e políticas públicas que embasam nosso estudo.

De acordo com Bergue (2010, p. 414) a natureza humana é complexa e isso nos leva a variáveis diversas que implicam na motivação humana. Embora observa-se apenas dois ambientes em diálogo: fatores externos e internos. De acordo com Bergue (2010) temos a teoria humanista e hierárquica das necessidades de Abraham Maslow. Maslow, segundo Bergue (2010, p. 421), pregava que as necessidades humanas seguiam uma hierarquia, que ele descreveu de forma piramidal, que ia das primárias: necessidades fisiológicas ou biológicas, até à 5ª, necessidade de autorrealização:

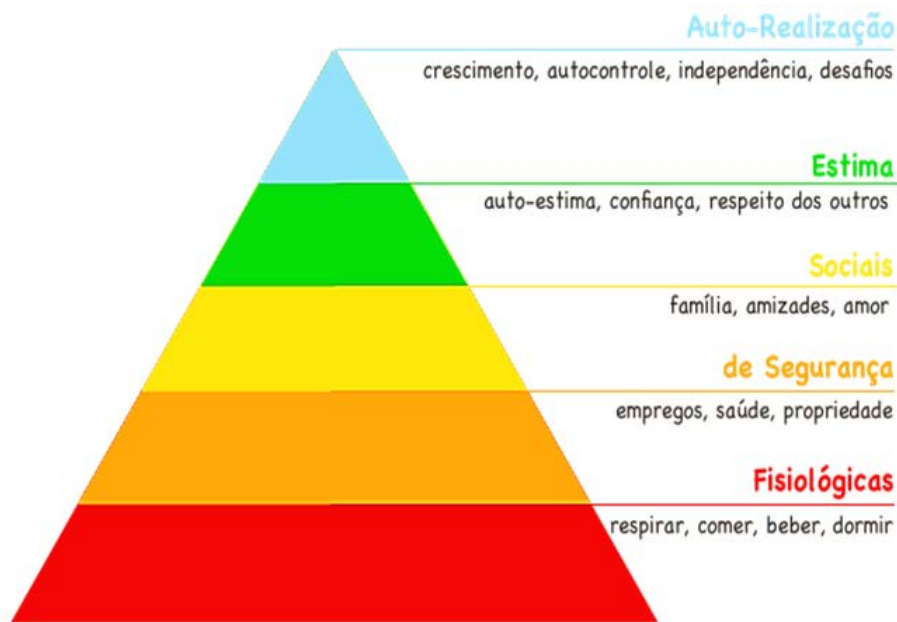


Figura 1: Fonte: [Filippo Ghermandi](#)

No mundo do trabalho essas necessidades se não supridas na organização impactam imediatamente no descompromisso e baixo rendimento dos funcionários. Críticas feitas à essa teoria apontam que Maslow ao hierarquizar acaba subordinado à completa satisfação de uma necessidade à próxima, e que a natureza humana nem sempre segue rigidamente hierarquia. Maslow não propõe essa rigidez e nem anula o diálogo entre elas, mas aponta que quando cada fase não for suprida com segurança o indivíduo estará sempre retornando a elas, sem poder ser integral em cada uma.

Outra teoria motivacional inspirada em partes em Maslow é a dos dois fatores desenvolvida por Frederick Herzberg. Essa teoria prega que existem fatores higiênicos e motivacionais. Os fatores higiênicos, como mostra Bergue (2010) e Aires e Ferreira (2016) são externos e que circundam às pessoas, inspiradores. Eles se

cristalizam em salários e benefícios, clima organizacional, forma de acolhimento, metas, condições físicas do ambiente...etc., já os fatores motivacionais são individuais e estão ligados mais à natureza do cargo, sua realização profissional e pessoal, sentimento de crescimento...etc., mais próxima à teoria de Maslow.

Outra teoria que vem colaborar no entendimento da complexidade motivacional humana é a da expectativa de Victor Vroom. Essa teoria parte da expectativa do indivíduo em alcançar o seu desejo, ou seja, o indivíduo motiva-se em intensidade variada em busca de afagar seu desejo, uma recompensa:

Em essência, a teoria da expectativa sugere que a intensidade do esforço para a ação de uma pessoa está diretamente relacionada à expectativa que essa pessoa tem em relação aos resultados decorrentes dessa ação, e da atratividade desse resultado por

ele percebida. Assim, uma pessoa se sente motivada para determinada ação, dependendo da probabilidade percebida de alcançar determinado resultado e do valor a ele atribuído (BERGUE, p. 426).

A expectativa nesse caso pode ser qualquer coisa, de sexo à autorrealização, como descrita por Maslow. A relação entre as duas - desejo individual e expectativa - põe o indivíduo em motivação e movimento, mas caso ele perceba do meio externo ou a Organização, recompensa menor à sua entrega, ele não se empenhará, motivo pelo qual observa-se ponto conflitante da motivação no geral e no mundo do trabalho.

Por fim e não menos importante à teoria da equidade, associada ao senso de justiça distributiva e percebida pelo sujeito. J. Stacy Adams, segundo Bergue (2010, p. 426-427) formulou em 1965 essa teoria que visa solucionar e estimular à motivação humana. Uma boa ilustração é pensarmos em um trabalhador ou servidor altamente preparado e com ótimos resultados ganhando menos que um recém-ingressante no mesmo cargo; ou a valorização ou reconhecimento, percebido pelo sujeito, ser divulgado de forma desigual. Isso gerará injustiça distributiva simbólica e financeira entre os sujeitos e como consequência o seu baixo rendimento. A equidade de senso distributivo visa o lado material e simbólico e não apenas à igualdade quantitativa, mas um retorno proporcional à sua entrega, rendimento e intensidade.

Uma organização que não dá conta de gerar esse senso de equidade e justiça no grupo gerará à desmotivação, descompromisso e o baixo rendimento institucional. Caso a ser olhado no ambiente público.

## Organização<sup>1</sup>

O conceito de Organização tem inúmeras abordagens. Pretendemos aqui para melhor entendimento geral e do leitor traçarmos brevemente uma definição, além de socioantropológica, que coadune com o escopo da pesquisa.

De acordo com Tavares (1991) e Motta (2006) e uma visão socioantropológica de organização, todos os seres humanos vivem em organizações com objetivos e culturas distintas, seja social, escolar, corporativa, empresarial, religiosa, etc. De maneira geral "pode ser definida como uma unidade social conscientemente coordenada, composta de duas ou mais pessoas, que funciona de maneira relativamente contínua para atingir um objetivo comum ou um conjunto de objetivos". (ROBBINS, 2010, p. 3).

Fato é que existem objetivos e comportamentos humanos correspondentes à cada organização e em busca de sanar seu escopo organizacional, coletivo e individual. Nessa busca produzem cultura própria ou amalgamadas; vários papéis sociais e suas funções pré-estabelecidas com o intuito de gerar além de uniformidade e coesão, eficiência. Para Chiavenato (2015):

1. Usaremos a palavra Organização com letra maiúscula toda vez que ela se referir à instituição. Assim não provocaremos confusão de termos.

A organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas. A cooperação entre elas é essencial para a existência da organização. Uma organização somente existe quando: 1. Há pessoas capazes de se comunicarem e que 2. Estão dispostas a participar e contribuir com ação conjunta, 3. A fim de alcançar um objetivo comum. [...] assim, o sistema total de contribuições é instável, pois as contribuições de cada participante na organização variam enormemente em função não somente das diferenças individuais existentes entre os participantes, mas também do sistema de recompensas aplicado pela organização para incrementar as contribuições. (2015, p. 6).

Com base nos conceitos acima observa-se a importância dos saudáveis vínculos com a Organização e um bom sistema de recompensa para agregação dos indivíduos objetivando sempre os melhores resultados.

Diferindo em princípio e cultura das organizações privadas, as públicas, sofrem em manter a regularidade da motivação do capital humano como também da eficiência na prestação do serviço. Pautada por um rígido conjunto de princípios advindos e ainda atuantes da gestão burocrática, - em virtude das garantias legais e de uma identidade regular pública, além do combate ao patrimonialismo, como pensa Lima (2013, p. 53) - amarga com a transição para modelos mais geren-

ciais ou neoliberais. Ferreira e Abreu (2014), Piovezan e Ri (2016) observando historicamente a transição para modelos neoliberais ou de contratação mais flexíveis de servidores desde 1980, constata a precarização dos objetivos da Organização pública e do capital humano. Isso nos alerta para soluções mais saudáveis de contratação, recompensa e treinamento de capital humano no mundo público em virtude dos bons resultados das políticas e organizações públicas

## Política Pública

A definição de Política Pública historicamente passa por ressignificações e entendimentos distintos. Não pretendemos aqui trazê-las, mas focaremos na mais usual objetivando - além de uma linha conceitual de fácil entendimento ao leitor - o melhor entendimento para análises dos dados.

Para Secchi (2013, p. 1) política pública além de tratar de conteúdo simbólico e concreto, ou seja: vai da educação, saúde, políticas afirmativas à rodovia, pontes, escolas etc, a entende como "uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público." (SECCHI, 2013, p. 2). Segue afirmando para maior definição que política pública contém dois elementos fundamentais: "intencionalidade pública e resposta a um público; em outras palavras, a razão para estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como co-

ativamente relevante” (SECCHI, 2013, p. 2). Já o dicionário de política públicas a define:

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório” (AMABILE, 2012, p. 390).

Uma definição didática de Política Pública seria uma resposta dada aos anseios e problemas advindos de uma realidade coletiva: dos anseios ela dará respostas ao que pedem e necessitam os cidadãos para sua sobrevivência material ou simbólica; dos problemas, ação voltado a resolver o que é visível ou não pela comunidade, resolvendo ou antecipando assim tensões que podem pôr o coletivo em perigo. O Estado não pode ser omissor. Por ser de financiamento coletivo, pelo contribuinte, requer uma série de princípios e procedimentos que garantam à lisura e a objetivação do escopo da política pública e da Organização. Para isso al-

guns princípios constitucionais e que norteiam toda administração pública têm que ser constantemente seguidos, são eles: “a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (CF, 1988, p. 20)

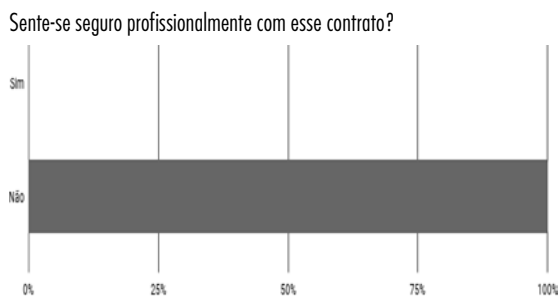
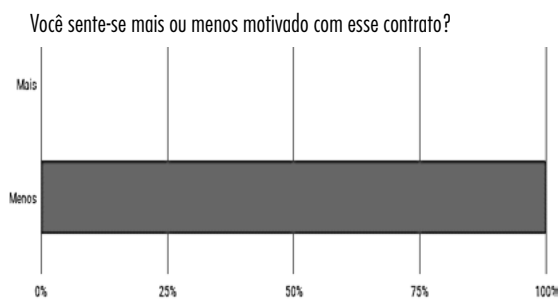
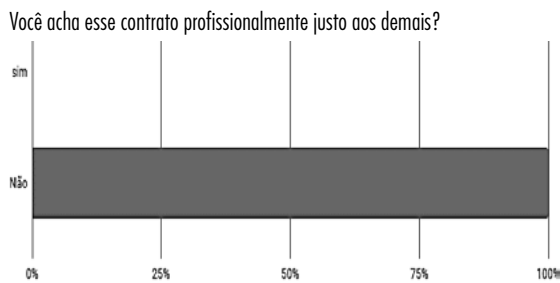
Dentro desse universo de política pública, temos o da educação, voltada a desenvolver e manter um bem nobre e estratégico para qualquer desenvolvimento humano, tecnológico e social: o homem e o conteúdo simbólico necessário ao bom desenvolvimento cívico e social. Para que isso ocorra investimentos têm que surgir de forma regular. Nesse sentido as políticas públicas têm que servir-se do que há de melhor disponível, seja de teorias, como as motivacionais, administrativas, contratuais, educacionais, seja física, tecnológica etc., e usá-las a favor do bem público.

Outro ponto - além das melhores formas remuneração - é a criação de condições externas ou higiênicas, como pensa Herzberg em sua teoria dos dois fatores (2013), a exemplo: melhores formas de contratação, para obtenção de melhores rendimentos docente, favorecendo assim, um círculo virtuoso de clima organizacional favorável à obtenção dos melhores resultados da política pública na educação.

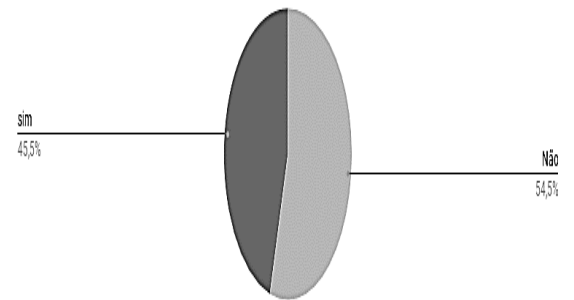
As teorias motivacionais, juntos com os conceitos de Organização e Política Pública, acima descritos, nos ajudarão a seguir, em análises críticas dos dados para melhores resoluções de políticas públicas na gestão de pessoas.

Análise dos dados:  
lei complementar 1.093:  
Ressonância humanas e  
institucionais

Abaixo dados colhidos e apresentados nos gráficos que revelarão às ressonâncias ou o impacto da lei 1.093 nos docentes ou capital humano. Decorrendo deles inferências indicativas do seu impacto na instituição e como política pública: sua eficiência e imagem institucional.



Esse contrato motiva à prática docente?



O que mais te desmotiva? A insegurança do seu sustento econômico? A impossibilidade da realização profissional e pessoal? Coloque 1 para o mais importante e 2 para o menos.

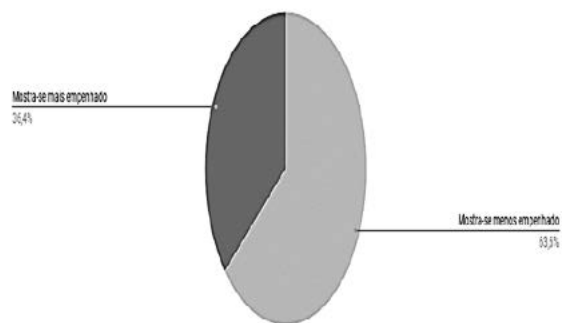


O que mais te desmotiva? A insegurança do seu sustento econômico? A impossibilidade da realização profissional e pessoal? Coloque 1 para o mais importante e 2 para o menos.

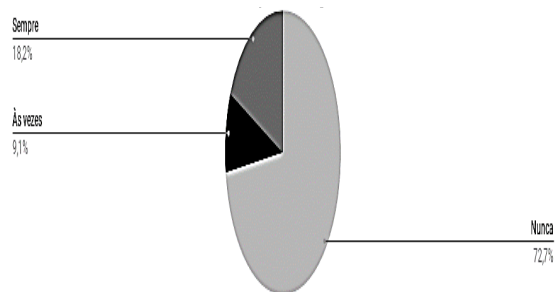




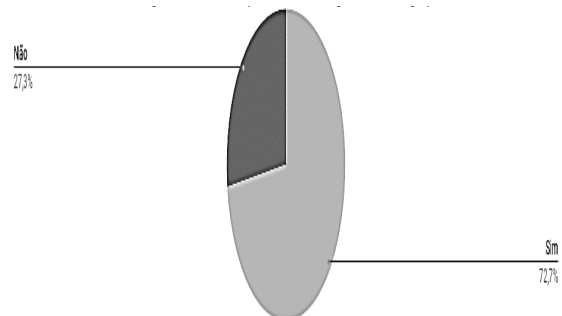
Esse contrato prevê um tempo reduzido de exercício na docência. Com base nesse tempo, como fica a prestação de serviço desempenhado por você docente categoria "o"?



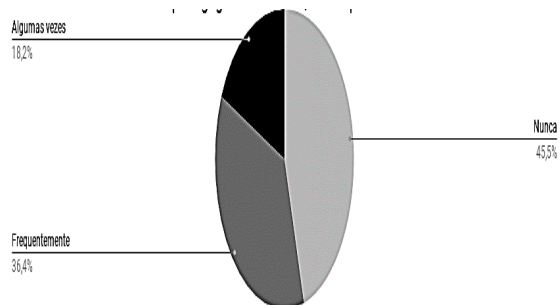
Com relação às normas institucionais pedagógicas e éticas, você, desmotivado por esse contrato, já as transgrediu?



Com base no contrato percebeu tratamento desigual pelos pares da instituição escolar como categoria menor? Não pertence integralmente ao grupo?

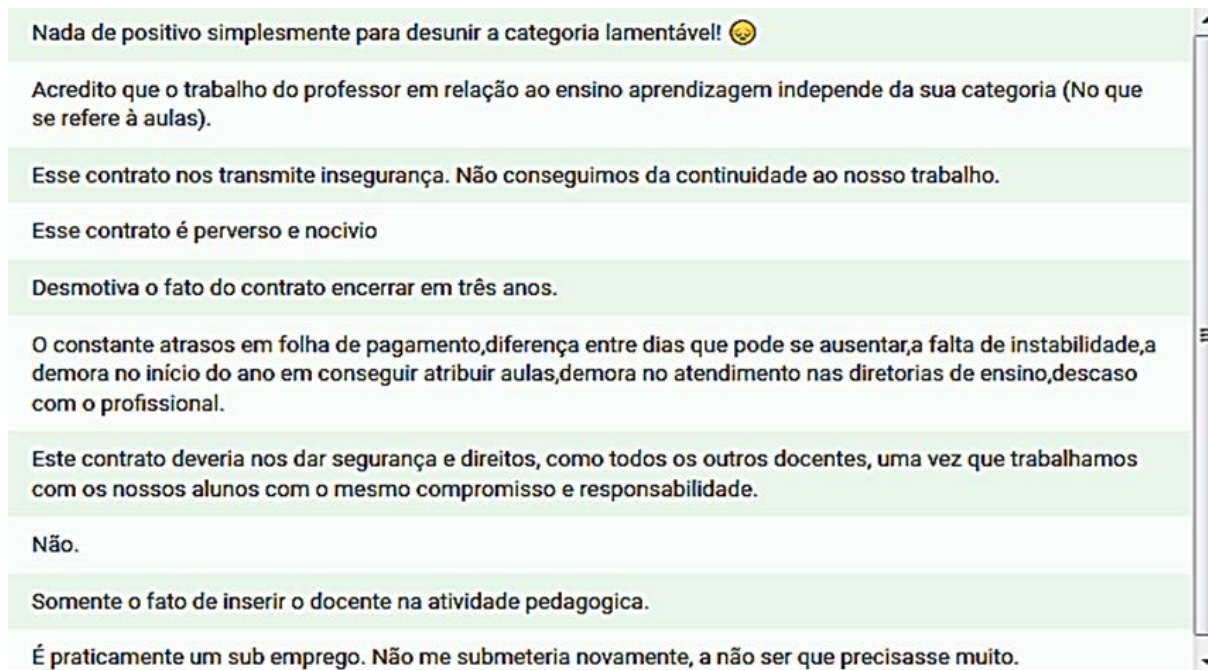


Você já viu docentes, desmotivados com esse contrato, transgredir normas institucionais, pedagógicas e éticas? Qual a frequência?



FONTE: PRÓPRIA AUTORIA

Há alguma coisa positiva, motivacional ou não, nesse ou não, nesse contrato, que queria relatar e que não fora contemplado acima? Diga?



Nada de positivo simplesmente para desunir a categoria lamentável! 😞

Acredito que o trabalho do professor em relação ao ensino aprendizagem independe da sua categoria (No que se refere à aulas).

Esse contrato nos transmite insegurança. Não conseguimos da continuidade ao nosso trabalho.

Esse contrato é perverso e nocivo

Desmotiva o fato do contrato encerrar em três anos.

O constante atrasos em folha de pagamento, diferença entre dias que pode se ausentar, a falta de instabilidade, a demora no início do ano em conseguir atribuir aulas, demora no atendimento nas diretorias de ensino, descaso com o profissional.

Este contrato deveria nos dar segurança e direitos, como todos os outros docentes, uma vez que trabalhamos com os nossos alunos com o mesmo compromisso e responsabilidade.

Não.

Somente o fato de inserir o docente na atividade pedagógica.

É praticamente um sub emprego. Não me submeteria novamente, a não ser que precisasse muito.

GRÁFICO 11. FONTE: PRÓPRIA AUTORIA

Sobre a luz das políticas neoliberais iniciadas antes e após a constituição de 1988, contratos mais flexíveis no mundo público ganham vulto e na educação não é diferente. Contratos terceirizados são cada vez mais usuais e as escolas públicas, como apontam Ferreira e Abreu (2014), Piovezan e Neusa (2016) e Goulart (2016), são afetadas por eles gerando precarização da mão de obra e dos objetivos públicos. Conceitualmente nem intitulá-lo, no mundo educacional, como contrato terceirizado podemos. Basta atentarmos para o fato que o profissional terceirizado está vinculado e regido pela CLT - Consolidação das Leis do Trabalho – e por isso tem garantias mais humanas – se é possível – decorrente desse vínculo jurídico e institucional. Já o professor regido pela Lei 1.093 se mandado embora, afastado por doença ou tiver mais de 3 faltas no ano, sai sem receber fundo de garantia, seguro desemprego, indenização, etc., nada!

Os professores temporários na instituição escolar observada, regidos pela lei completar 1.093 relatam à injustiça provocada por esse contrato. Quando analisamos o contrato, que outrora era para ser em caso excepcional, e os gráfico 1 e 11, percebemos à má formulação de políticas pública na gestão de pessoa. O professor contrato por essa Lei 1.093<sup>2</sup> quando não tem nenhum direito o tem diminuído comparado aos demais estáveis. Isso, como mostra Bergue (2013), Sacchi (2013) e Amabile (2012), não vai de encontro à satisfação do anseio coletivo, já que a política pública ao tratar o profissional da educação de forma desumana gera à desmotivação e o descompromisso – ver todo os gráficos – que impactarão na implementação e nos bons resultados da política pública educacional.

Os dados mostram que o impacto da lei 1.093 no corpo docente é extremamente ne-

2. Para uma maior comparação entre as categorias e seus direitos, consultar: assembleia legislativa. Lei complementar 1.093. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?tipo=Lei%20Complementar&numero=1093&ano=2009>. Acesso em 3 de novembro de 2018. Ou Manual do Professor. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewj54dL1uiHjAhVix1kKHxNtBtAQFjAAegQIBRAC&url=https://www.apeoesp.org.br/2018/02/publicacoes/2018/02/Farquivo%20Faf-manual-do-professor-apeoesp-2018.pdf&usq=AOvVaw1oz-BbmQ2eOvP6UfppJHTU>. Acesso 10 de junho de 2019.

fasto, bem como para as políticas públicas e a Organização. Ferreira e Abreu (2014) já apontavam em seus estudos no Estado do Paraná fenômeno semelhante ocorrendo e derivado dessa forma de contratação:

O professor da rede pública paranaense que é contratado por tempo determinado é um potencial desempregado, pois, ao ser dispensado de suas funções, em geral ao término do ano letivo, fica sem trabalho e, conseqüentemente, sem salário, à espera de recontração. No ano seguinte depende de novas convocações, a partir das demandas da rede para ser novamente admitido. Assim, a rotatividade dos professores temporários é alta, o que evidencia a não continuidade do trabalho pedagógico, pois cada novo ano letivo representa uma incógnita na vida profissional do temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontraado. Inferimos que essa situação pode incidir negativamente sobre a qualidade do ensino ministrado na rede. (FERREIRA E ABREU, 2014, p. 132).

Com base no estudo acima e os dados - ver gráficos 1, 2, 3, 5, 6 e 10 - é nítido o equívoco governamental na elaboração de contratos com essa natureza desigual, - ver teoria da **equidade** de J. Stacy Adams no tópico Teoria Motivacional - impactando severamente na política pública educacional e na vida do docente, que relata como principal insegurança motivacional a questão financeira – ver gráfico 3, 5 e 6.

Retornando às teorias motivacionais, como a pirâmide de Maslow e sua hierar-

quia das necessidades humanas, esse contrato neoliberal ou de melhor custo benefício, como pensa Goulart (2016), não garante nem à primeira fase de sua teoria e da vida humana: satisfação biológica como comida, segurança no emprego, moradia, etc. Assim e não garantindo nem à sua sobrevivência, decorre baixa expectativa, descompromisso e entrega no mundo educacional e, como consequência, um ferimento mortal a qualquer expectativa de uma boa política pública na educação, já que não podemos contar pedagogicamente na integralidade com esses profissionais. Existem metas de melhoria da educação e IDH – Índice do Desenvolvimento Humano – a serem batidas, não temos dados quantitativos, mas deduzimos, o quão prejudicial é esse contrato para alcançá-las. Quantos jovens são reprovados ou não recuperados na rede fruto dessa forma ineficiente de contratação na educação? Fica a questão!

Esses profissionais para sobreviverem, mas não tendo segurança contratual, se desdobram em várias escolas e horários em busca da sobrevivência primária, biológica. Decorre disso também à baixa formação, já que não têm estímulos institucional duradouro na rede e nem financeiro para custeio do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Contribui para isso também a falta de tempo e do gasto psíquico provocado pelo o desdobramento de se dividirem em mais um emprego. Não os temo integralmente na instituição e voltado para ela; sua psique e tempo são divididos de forma a sobrecarregá-los, baixando assim, seu rendimento ou eficiência docente e institucional. Sobre isso Ferreira e Abreu apontam:

Dentre as variáveis de análise indicativas de precarização das condições de trabalho dos docentes temporários, podemos destacar inúmeras situações comuns a estes profissionais como: atuação em área distinta da formação profissional; formação inadequada ou inconclusa; grande quantidade de escolas e elevada carga horária de trabalho; desenvolvimento de ocupações profissionais extras; distinção/discriminação no local de trabalho; tempo de contratação como temporário; ausência de sindicalização e participação de organizações e lutas de classe; insegurança; incerteza quanto ao futuro profissional; instabilidade no emprego; rotatividade; desvalorização profissional e social. (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 132).

Olhando as teorias motivacionais de Maslow, Herzberg, Vroom e da equidade ou justiça de Adams trazidas por Chiavenato (2015, p. 50-60) e Bergue (2010, p. 414-427), juntamente com os dados - ver todos os gráficos - e o estudo acima apresentado, torna-se mais que um indicativo que essa contratação de temporários regida pela lei 1.093 não motiva o trabalho docente e nem possibilita uma atmosfera organizacional e cultural propícia à eficiência do escopo e dos valores da organização, ou seja, precariza-se à república, seus valores e instituições - escola. Cria-se assim uma péssima reputação da imagem pública. Isso abre brechas, como alerta Bresser-Pereira (2009), para cooptação do Estado a interesses privados escusos, além da irreduzível presença da cultura patrimonialista e seus hábitos e costumes, como jeitinho brasileiro, no ambiente público. Em decorrência disso sofre o aluno, o docente e a sociedade!

As boas práticas de gestão e política pública, assim também pensadas por Bresser-Pereira (2009), visa à satisfação do destinatário, ou seja, do cidadão. É a ele quem se destina todo esforço e as boas fermentas na persecução do melhor atendimento. Quando o mesmo Estado produz uma política pública de contratação que gera uma desigualdade interna e conseqüentemente externa, gera também uma supressão do interesse público em detrimento do individual, pois os docentes maltratados por essa forma de contratação recorrerão à sobrevivência individual antes do interesse público. Portanto, contrato temporário esse, que não cria condições favoráveis ou saudáveis na Organização, que permitam que um funcionário público torne-se um servidor.

Todas as teorias motivacionais acima trazidas, como também às boas referências de política pública e organização, apontam sempre para formas de satisfação humana que se bem gestadas e garantidas contribuem significativamente à satisfação de todos os envolvidos. No entanto, se olharmos os dados nos gráficos, percebemos que essa forma de contratação não contempla nenhuma dessas boas referências teóricas trazidas e a favor da boa instituição público. 100% apontam insegurança, desmotivação, injustiça, 90,9% desmotivação financeira, 63% baixo desempenho devido o tempo incerto de contrato, 72,7% relatam tratamento desigual por parte do grupo, 27,3% transgrediram às normas éticas, pedagógicas e institucional, 55,5% ob-

servaram, de regular a constante, o descumprimento de regras éticas, pedagógicas e institucional e, por fim, no gráfico 11, os relatos desabonadores dos profissionais regidos por esse contrato, 1.093.

Essa pesquisa pretendeu analisar às ressonâncias humanas e seu impacto institucional derivada da lei complementar 1.093 que flexibiliza o trabalho docente. Conclui-se, embasado na bibliografia apresentada, juntamente com o questionário levantada e a apresentado nos gráficos, que essa forma de contratação é nociva à política e gestão pública educacional, aos valores republicanos, a impossibilidade de um clima organizacional e cultural republicano, à motivação, eficiência, aos docentes e alunos, imagem da instituição e sua credibilidade pública, enfim, à toda sociedade.

Hipótese inicial fora confirmada e a sugestão de melhoria, após apresentação dos dados, foca-se na recusa a essa forma de contratação que se demonstra severa às boas práticas de gestão de pessoas, principalmente no mundo educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a administração pública na gestão de pessoas passa por um dilema na reposição de funcionários, por diversas razões, mas não justifica-se, em

nome disso, contratos deletérios. A administração pública do Estado de São Paulo, à luz de políticas neoliberais, busca uma forma contratual mais rápida e flexível, sem as amarras da licitação via concurso público e com o bônus da diminuição do Estado. Assim nasce a lei complementar 1.093, fruto da pesquisa. A pesquisa focou justamente em perceber como essa forma de contratação flexível ressoava nos docentes e instituição. A hipótese inicial suspeitava do seu lado negativo às expectativas da sociedade ou do interesse público no mundo educacional.

Após análise bibliográfica e do questionário realizado com os docentes da instituição escolar, evidenciou-se o que suspeitava-se: essa forma de contratação revela-se extremamente nociva ao interesse público, pois gera consequências deletérias a todos os envolvidos no mundo educacional. Buscamos as teorias motivacionais mais saudáveis e que pudessem dialogar com essa forma de contratação e na busca de revelar possibilidades e fissuras, como também, os bons enfoques sobre organização e política pública. Após análise dos dados observou-se que essa forma de contratação não atendeu a nenhuma das referências teóricas-qualitativas trazidas.

Embora tenhamos confirmado à hipótese e levantado dados que apontam que essa forma de contratação aplicada em dimensão maior – caso do Estado do Paraná – seja extremamente descabida, à pesquisa limitou-se a uma mensuração menor, em uma escola pública na periferia do Estado de São Paulo. Para estudos futuros pretende-se ampliar esse número de escola. Outro ponto de recorte foi à categoria analisada,



professor temporário e regido pela lei 1.093. Embora tenhamos analisado os professores contratos observamos também fenômenos desmotivacionais atingindo outras categorias e com impacto direto ao serviço público, docente e discente. Fenômeno esse também a ser analisado em pesquisas futuras. Além disso, pretende-se para estudos futuros, explorar pontos que não foram desenvolvidos aqui, a exemplo, cultura organizacional e valores republicanos.

Por fim a importância desta pesquisa está em contribuir com dados que possam munir pesquisas futuras, já que não existem tantos dados com esse enfoque. Embora pareça óbvio uma dedução lógica negativa inferida do conteúdo desse contrato, não temos dados do quão impactante o é na reprovação de alunos na rede, dos índices de desenvolvimento da educação a serem alcançados e não o são, etc. Há muito a explorá-lo!

## Agradecimentos

Ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu (especialização) em Gestão da Educação Pública da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP, em parceria com o Programa UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB, instituído pelo Ministério da Educação/MEC, no âmbito do Programa 1061 – Brasil Escolarizado, ação 8426 – Formação Inicial e Continuada a Distância com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## REFERÊNCIAS

AIRES, Vanessa Fernandez Gonzalez, FERREIRA, Viviane Paula. MOTIVAÇÃO: IMPORTANTE FERRAMENTA PARA GESTÃO DE PESSOAS NO SETOR PÚBLICO. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/126> . Acesso em 3 de novembro de 2018.

APEOESP. Manual do Professor. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj-54dL1uIHjAhVix1kKHxNtBtAQFjAAe-gQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.apoesp.org.br%2Fd%2Fsistema%2Fpublicacoes%2F1697%2Farquivo%2Faf-manual-do-professor-apoesp> 2018. pdf&usq=AOvVaw1ozBbmQ2eOvP6U-fppJHtTU. Acesso 10 de junho de 2019.

ASSEMBLEIA legislativa. Lei complementar 1.093. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?tipo=Lei%20Complementar&numero=1093&ano=2009>. Acesso em 3 de novembro de 2018.

BERGUE, Sandro Trescastro. Gestão de Pessoas Em Organizações Públicas. 3ª. ed. rev. e atual. Caixas do Sul, RS: Educus, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de edição Técnica, 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Cons-



truindo o Estado republicano: democracia e reforma da gestão pública. Tradução: Maria Cristina Godoy. Rio de Janeiro: editora FGV, 2009.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Barbacena: Ed.UEMG, 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. Recursos Humanos: o capital humano das organizações: como atrair, aplicar, manter, desenvolver e monitorar este valioso tesouro organizacional. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Professores Temporários: flexibilização das Contratações e Condições de Trabalho Docente. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0,5&q=professores+temporarios+-felxibilizacao](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0,5&q=professores+temporarios+-felxibilizacao) Acesso em 15 de maio de 2019.

GOULART, Débora. Os Professores da Rede Pública Estadual Frente à Política Educacional Neoliberal. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36340>. Acesso em 10 de junho de 2019.

LIMA, Paulo Daniel Barreto. Excelência em Gestão Pública: a trajetória e a estratégia do gespública. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2013.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Cultura Or-

ganizacional e Cultura Brasileira. 1. ed. 6º. Reimpressão. São Paulo: atlas, 2006.

FIGURA 1 PIRAMEDE de Maslow. Disponível em: <https://blog.luz.vc/o-que-e-piramide-de-maslow-hierarquia-das-necessidades-humanas/>. Acesso 10 de junho de 2019.

PIOVEZAN, Patrícia Regina; DAL RI, Neusa Maria. A Precarização do Trabalho Docente no Estado de São Paulo: 20 anos de reforma. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635567> . Acesso em 10 de junho de 2019.

ROBBINS, P. Stephen. Comportamento organizacional. 14. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2010.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERINO; Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23º. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, Maria das Graças de Pinho. Cultura Organizacional: uma abordagem antropológica. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991.

GESTÃO DEMOCRÁTICA  
ESCOLAR: UMA  
ANÁLISE DA  
INDISCIPLINA NO  
PRIMEIRO BIMESTRE  
DE 2019 NA ESCOLA  
ESTADUAL PROFESSOR  
LEOPOLDO SANTANA

MENDES,  
Laila Pereira

Graduanda do curso de  
Licenciatura em História da  
Universidade Santo Amaro -  
UNISA, São Paulo. Integrante  
do Grupo de Pesquisa Ciência,  
Saúde, Gênero e Sentimento -  
CISGES/UNISA/CNPq.

lailapereiramendes@gmail.com.

# ARTIGO

GESTIÓN DEMOCRÁTICA  
ESCOLAR: UNA ANÁLISIS  
DE INDISCIPLINA EN  
PRIMERO BIMESTRE EM  
2019 EN LA ESCUELA  
DELESTADO MAESTRA  
LEOPOLDO SANTANA

# Resumo

O presente artigo visa compreender a dialética da Indisciplina e Democracia Escolar na Escola Estadual Professor Leopoldo Santana. A finalidade desta proposta é compreender como a indisciplina é resultado de uma série de problemas sociais que proporcionam a exclusão do aluno no ambiente escolar. O estudo se constrói a partir dos seguintes problemas de pesquisa: O que é Gestão Democrática a partir da concepção de lutas de classes? De que forma a gestão da Escola Estadual Professor Leopoldo Santana está em consonância com a Gestão Democrática? Quais são as relações entre as práticas de uma Escola Estadual e os pressupostos da Gestão Democrática Escolar? Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados como corpus documental atas de conselho de classe de todas as turmas do período da manhã da escola Professor Leopoldo Santana, do primeiro e segundo bimestre de 2019. O propósito deste estudo encontra suporte na Análise de Conteúdo como método para o tratamento das fontes, a partir das categorias de análise que norteiam a presente proposta, quais sejam, indisciplina e democracia escolar. A forma de análise se apropria das possibilidades de interpretação do processo histórico que a Violência Simbólica permite analisar por intermédio da perspectiva teórica proposta por Pierre Bourdieu, onde podemos deduzir a desarmonia do que é proposto pelos órgãos públicos com relação à gestão democrática escolar e a realidade das escolas atuais.

## Palavras-chave:

Democracia Escolar; Escola Estadual Professor Leopoldo Santana; Indisciplina.

# Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender la dialéctica de la indisciplina y la democracia escolar en la Escuela Estatal Maestra Leopoldo Santana. El propósito de este estudio es comprender cómo la indisciplina es el resultado de una serie de problemas sociales que conducen a la exclusión del estudiante en el entorno escolar. El estudio se basa en los siguientes problemas de investigación: ¿Qué es la Gestión Democrática desde la concepción de las luchas de clases? ¿Cómo está La Gestión de La Escuela Estatal Maestra Leopoldo Santana de acuerdo con la Gestión Democrática? ¿Cuáles son las relaciones entre las prácticas escolares de una escuela estatal y los supuestos de la Gestión Escolar Democrática? Para el desarrollo de la investigación se utilizaron como corpus documental los minutos del consejo de clase de todas las clases de la escuela matutina de Maestra Leopoldo Santana, del primer y segundo trimestre de 2019. El propósito de este estudio es respaldado por Content Analysis como método para tratamiento de fuentes, basado en las categorías de análisis que guían esta propuesta, a saber, Disciplina y Democracia Escolar. La forma de análisis se apropia de las posibilidades de interpretación del proceso histórico que la Violencia Simbólica permite analizar a través de la perspectiva teórica propuesta por Pierre Bourdieu, donde podemos deducir la inconsistencia de lo que proponen las agencias públicas con respecto a la Gestión Democrática de la escuela y las realidades de las escuelas actuales.

## Palabras clave:

Democracia Escolar; Escuela Estatal Maestra Leopoldo Santana; Indisciplina.

# INTRODUÇÃO

Esta pesquisa baseia-se nos estudos que visam compreender o aluno de escola pública a partir da ação pedagógica, que desenvolvida de acordo com a proposta da instituição escolar, cria um laço com o social. Desta forma, o ser individual passa a fazer parte de um corpo e esta troca é gerada através de uma organização escolar constituída historicamente. A princípio, na forma tradicional da educação, o intuito era somente o de transmitir enciclopedicamente os conteúdos. Posteriormente, para atender a demanda burguesa, a Escola Nova, com princípios liberais, buscou incentivar o indivíduo a trabalhar suas aptidões naturais e habilidades em prol da sociedade democrática. Por fim, a pedagogia tecnicista emerge como modelo para atender uma demanda que se valoriza as técnicas e se repassa somente conteúdos considerados essenciais para execução de projetos das exigências sociais (LIBÂNEO, 2011). A partir disto, investigamos como o desenvolvimento histórico da educação brasileira e suas mutações influenciam na relação aluno e professor dentro de sala de aula.

Deste modo, desenvolvemos a pesquisa a partir das Atas de Conselho de Classe do primeiro e segundo bimestre de 2019 da Escola Estadual Professor Leopoldo Santana, localizada na periferia da cidade de São Paulo, bairro do Capão Redondo e que mantém o nível de Educação Básica do Ensino Médio - Regular.

Este estudo emerge da necessidade de entender como o aluno indisciplinado é tratado pela comunidade escolar, e como as providências tomadas para solução do problema em questão podem ou não estar dentro da perspectiva da Democracia Escolar, isto é, uma escola que permite o acesso, desenvolvimento e permanência do aluno. Neste sentido, os seguintes problemas nortearão esta pesquisa: O que é Gestão Democrática a partir da concepção de lutas de classes? De que forma a gestão da Escola Estadual Professor Leopoldo Santana está em consonância com a Gestão democrática? Quais são as relações entre as práticas escolares de uma Escola Estadual e os pressupostos da Gestão Democrática Escolar?

Os motivos acadêmicos e sociais que capacitaram o estudo no âmbito interdisciplinar de pesquisa no campo da educação e dos estudos sobre democracia escolar buscam remontar a necessidade e importância de entender os meios utilizados para a erradicação dos problemas de indisciplina escolar, sem abandonar a democracia em suas práticas. Todavia, percebe-se que as alternativas recorridas para a resolução deste impasse não foram bem-sucedidas, criando assim uma crise no sistema educacional brasileiro.

[...] o indício mais evidente desta "crise" é que boa parte da população de crianças que ingressam nas escolas não consegue concluir satisfatoriamente sua jornada escolar de oito anos mínimos e obrigatórios; processo este que se convencionou no-

mear como “fracasso escolar”, e que pode ser constatado no simples fato de que um considerável número das pessoas a nossa volta, egressos do contexto escolar, parece ter uma história de inadequação ou insucesso para contar. (AQUINO, 1998, p. 1).

Entre outros fatores é indispensável à reflexão quanto à função da educação na sociedade, assim, a liberdade do indivíduo e a sua inclusão social e política foi analisada a partir da proposta da Revolução Francesa de 1789, que em suas ideias tinha como pilar a transformação e regeneração do indivíduo através da educação, proporcionando uma sociedade igualitária e democrática. Isto porque, para dar continuidade a Revolução era necessária uma sociedade verdadeiramente democrática, e para isso foi fundamental formar um homem ativo e autônomo; um homem novo, pois o homem daquela sociedade, o degenerado e passivo, não era emancipado o suficiente para o levante revolucionário.

Saviani (2000) ilustra:

[...] Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2000, p. 40).

Desse modo, conceito de Democracia Escolar problematizado pelos autores Demerval Saviani (2000) e José Carlos Libâneo (2011) é fundamental para compreendermos a exclusão escolar nas instituições públicas brasileiras, especificamente, na Escola Estadual Professor Leopoldo Santana, tendo em vista que este é um dos grandes problemas enfrentados pela educação brasileira.

Como método de pesquisa, foi utilizado como referência à proposta hermenêutica de Laurence Bardin (1977) caracterizada como ‘Análise de Conteúdo’. A autora evidencia a pesquisa científica a partir do método concreto e operacional de investigação, cujo potencial metodológico, parte do pressuposto de inferir, sugerir e pressupor; ou seja, fazer análise daquilo que está implícito a partir da busca dos sentidos das palavras, práticas e representações, daquilo que não está evidenciado.

[...] Retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por F. Saussure, a lingüística não procura saber o que significa uma parte, antes tentando descrever quais as regras que tornam possível qualquer parte. A lingüística estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. Contrariamente a lingüística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a dis-

tribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência). (BARDIN, 1977, p. 43-44).

A Análise de Conteúdo é uma técnica de interpretação de dados que requer paciência e tempo; onde o investigador deve se utilizar da sua criatividade e intuição, sobretudo, quando definir as categorias de análise, isto é, sistematizar o conteúdo que será analisado. Em suma, a Análise de Conteúdo é uma técnica de levantamento de dados que pode ser qualitativo ou quantitativo, indispensavelmente qualitativo. Suas etapas são categorização, descrição e interpretação (BARDIN, 1977).

A forma de análise dos resultados será realizada através da interpretação na perspectiva de Pierre Bourdieu (2014) no que diz respeito à formação da identidade do sujeito, uma vez que a Violência Simbólica é o conjunto vivo de relações sociais que estabelece a coação não física de um grupo dominante sobre um grupo dominado na sociedade, tendo em vista que as relações estão intimamente ligadas aos modos de comunicação e ao conhecimento, o que gera no sujeito dominado um estado de submissão. Desta maneira, nos clarifica quanto a Violência Simbólica nas dependências escolares: "Toda a ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural." (BOURDIEU, 2014, p. 27).

Dentre vários tipos de capitais, segundo Bourdieu, aos quais as classes dominantes se utilizam para manutenção de status social, o capital cultural que é caracterizado pelo conhecimento educacional e acesso a cultura, e tem como principal aparelho reprodutor a Instituição Escolar, com função básica de reproduzir a ideologia da classe dominante. Usa-se o termo Reproduzir, pois a escola dissemina um padrão único de ensino que é determinado pela classe dominante, sem abrir vazão para o questionamento, muito pelo contrário, o autor salienta que os dominados chegam até a naturalizar a situação de subalternidade (BOURDIEU, 2014).

A proposta deste estudo é analisar a partir das perspectivas de Bourdieu, os mecanismos utilizados dentro da escola que podem contribuir para a manutenção da reprodução da Violência Simbólica e acarretando efeitos sociais que visam garantir a permanência daqueles que detêm domínio do capital cultural e o que segundo eles, é o conhecimento e cultura legítima.

Considerando as determinantes aqui expostas, para desenvolvimento da pesquisa elucidaremos a seguir a forma com que a sociedade busca, através da educação, a democracia social e correlacionaremos esta perspectiva nas práticas de Gestão adotadas pela Escola Estadual Professor Leopoldo Santana, sobretudo verificando qual o impacto destas práticas para o aluno que se encontra dentro dos preceitos de indisciplinados.



## Almejando a democracia social através da educação

A gestão democrática da escola nada mais é do que a ordem administrativa do processo de aprendizagem. Tem por incumbência, a mediação para o desenvolvimento do cidadão, dando suporte para que ele adquira a liberdade em sociedade, e a escola sendo um bem-comum social deve proporcionar em sua gestão condições democráticas para que a comunidade escolar/população participe de quaisquer tomadas de decisões a seu respeito, e assim a democracia social se estenda as instituições da própria sociedade com o intuito de alcançar a democracia.

Desta forma, conforme nos elucida Vitor Henrique Paro (1998), para uma Democracia Escolar plena; o Estado não pode restringir a gestão escolar a apenas aqueles que integram as instituições, mas sim estendê-la a toda comunidade escolar, e assim alinhar os interesses relacionados à educação pela sociedade as tomadas de decisão por parte do Estado.

Todavia, a democracia quase não esteve presente no processo histórico do desenvolvimento social brasileiro. A forma com que se configurou a colonização, não permitiu que se fosse desdobrado na população uma mentalidade flexível à democracia popular, pois a respeito da colonização europeia: "Faltou-lhes integração com a colônia. Com a terra nova. Sua intenção preponde-

rante era realmente a de explorá-la. A de ficar "sobre" ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados". (FREIRE, 2002, p. 76). Logo, a incorporação da comunidade escolar junto à instituição escolar encontra muitas dificuldades para sua integração, tendo em vista que culturalmente não há uma propensão do brasileiro em estreitar suas relações com as práticas democráticas sociais.

Não menos importante, a Gestão Democrática escolar se estende também a prática de garantia das condições mínimas para proporcionar o estudo digno para as camadas sociais menos favorecidas, pois este é o público que desfruta do ensino público e gratuito oferecido pelo Estado. Conforme o artigo 2º da LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional) de 2018, o Estado tem por responsabilidade ministrar o ensino a partir dos seguintes princípios:

QUADRO 1: LDB – Artigo 2º

I	IGUALDADE DE CONDIÇÕES PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA;
II	LIBERDADE DE APRENDER, ENSINAR, PESQUISAR E DIVULGAR A CULTURA, O PENSAMENTO, A ARTE E O SABER;
III	PLURALISMO DE IDEIAS E DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS;
IV	RESPEITO À LIBERDADE E APREÇO À TOLERÂNCIA;
V	COEXISTÊNCIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE ENSINO;
VI	GRATUIDADE DO ENSINO PÚBLICO EM ESTABELECIMENTOS OFICIAIS;
VII	VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR;
VIII	GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO, NA FORMA DESTA LEI E DA LEGISLAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO;
IX	GARANTIA DE PADRÃO DE QUALIDADE;
X	VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EXTRA-ESCOLAR;
XI	VINCULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O TRABALHO E AS PRÁTICAS SOCIAIS;
XII	CONSIDERAÇÃO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL;
XIII	GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Ao analisar a trajetória escolar pública de qualquer pessoa que conhecemos na atualidade, percebemos que ao contrário do proposto na LDB, as medidas assumidas para a melhoria do ensino brasileiro não tem dado conta de suprir as demandas e complexidades do cidadão brasileiro em sua fase de aprendizagem. Deparamo-nos com o que chamamos de fracasso escolar, pois na prática, as garantias necessárias para os educadores assegurarem a transmissão do saber histórico e a sua apropriação pelos alunos não são empregadas em plenitude. Através dos registros aqui examinados observamos que a maioria das reclamações dos docentes coordenadores, refere-se à incapacidade do aluno em atingir um bom desenvolvimento nas atividades propostas. Esta indiferença pelo sistema de ensino provoca nos alunos reações, as

quais são classificadas como indisciplina. Identificamos essa defasagem quando verificamos que a apropriação do saber escolar não está evidenciada na vida adulta do brasileiro, e ao invés de corrigir as discrepâncias de classes sociais, mantêm o grupo social menos favorecido à marginalidade da sociedade. Percebemos a desarmonia do que é proposto pela LDB diante da realidade, notamos uma grande falha no processo de aprendizagem.

Considerando que as ordens democráticas da educação provêm de uma série de processos históricos onde a burguesia, a partir da idade moderna, busca a igualdade social; e quando torna classe dominante se utiliza da escolarização para todos como ferramenta para alcançar a democracia social e liberdade; percebemos que existe uma contradição neste discurso que permeia até os dias atuais.

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção a transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha de desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? (SAVIANI, 2000, p. 52).

Sendo assim, entendemos que a realidade do ensino brasileiro se contrapõe ao movimento de liberdade e democracia almejada historicamente pela sociedade. Mais uma vez se encontra em posição demasiadamente desigual, a qual o povo e o proletariado sentem tal indiferença no interior das instituições públicas escolares e onde se tem a legitimação das diferenças. Deste modo, para esta camada social adquirir aprendizagem, precisa obter um esforço que não se dá de modo natural; daí para a inculcação da aprendizagem se exige uma disciplina, que na prática não ocorre de maneira esperada, ocasionan-

do em um dos maiores entraves para o sucesso da educação pública e da Gestão Democrática Escolar.

## Gestão democrática na escola estadual professor leopoldo santana e seus desdobramentos

Com o intuito de responder aos problemas e aos objetivos a que se propôs este estudo, a estratégia metodológica adotada se deu por meio da análise categorial, conforme propõe Bardin (1977). Essa análise consiste no desmembramento do texto em categoriais, uma vez que se destina a observar valores, opiniões e crenças por meio de dados qualitativos. Elegeram-se por categorias iniciais as primeiras impressões do contexto estudado, desse modo, definimos quais documentos da escola seriam utilizados. Almejando o refinamento da análise dos dados. A próxima fase foi definir as categorias intermediárias, que consistiu, na compreensão das intencionalidades de tais documentos. As categorias finais resultaram em três: comportamentos antidemocráticos; dificuldades relacionadas ao desenvolvimento acadêmico do aluno e indisciplina. As categorias finais são analisadas articulando-as entre e si e, ao referencial teórico que estabelece as bases do conceito de Violência Simbólica (BOURDIEU, 2014).

Considerando os pressupostos da Análise do Conteúdo, a codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos em dados sistemáticos que tem por finalidade

verificar as características do material selecionado em diálogo com o referencial teórico, de forma que, o recorte feito inicialmente foi de evidências que se referem à indisciplina e, na sequência, a eleição de unidades de registro categorizadas do seguinte modo: professor descreve aluno como infantil; reclamação de divisão de turma através de formação de grupos em sala de aula; rendimento insuficiente; dificuldade do aluno com caligrafia; aluno apresenta apatia; aluno não produz o que é proposto/falta de interesse; excesso de brincadeiras; reclamação quanto a conversas demasiadas; aluno agressivo; aluno não respeita horários; aluno com problema de relacionamento acadêmico; aluno não tomou consciência da importância dos estudos; aluno não respeita as regras de modo geral; aluno não respeita a crítica dos professores; aluno irresponsável e uso excessivo do celular em sala de aula. Os documentos que deram aporte para este estudo, as Atas de Conselho de Classe, são utilizados na escola com a finalidade de avaliar a turma como um todo durante o bimestre. O objetivo deste documento é relatar quaisquer problemas que os alunos apresentam, bem como estratégias para sanar as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Importante aqui estabelecer uma ponte desta análise, relacionando-a, ao ambiente que se encontra a Escola Estadual Professor Leopoldo Santana, que inspirou esta pesquisa. O Capão Redondo, localizado na região da cidade de São Paulo, representa bem as periferias da cidade. Nos anos de 1990 foi destaque na imprensa

por ser umas das regiões mais violentas e que é até hoje estigmatizada. Conforme a matéria da Folha de S. Paulo de 06 de novembro de 1994, na época, o bairro era o campeão de homicídios na cidade, com 204 assassinatos entre janeiro e dezembro. (MUGGIATI, 1994). A Escola Estadual Professor Leopoldo Santana jurisdicionada à Diretoria de Ensino – Região Sul 2, criada pela Resolução SE de 8/12/1970, publicada em 09/12/1970 e instalada a partir de 19/01/1971, pela mesma Resolução. É dirigida atualmente por Helder Miranda e como vice-diretora, Elisangela Nunes de Araújo. A escola abrange a modalidade de Ensino Médio – Regular nos períodos da manhã, tarde e noite. Como uma escola periférica, constata-se que em sua grande maioria os alunos não conseguem atingir o que é proposto pela instituição, conforme as Atas de Conselho de Classe evidenciam a quantidade de reclamações neste aspecto (ver quadro 2), isto porque, a cultura do saber científico pouco se articula nas dependências periféricas devido a questões que envolvem principalmente a necessidade de se trabalhar e suprir as necessidades econômicas familiares. O nível de pobreza além de gerar violência, perpetua uma sociedade desigual que nem se quer permite que o cidadão desfrute da educação que é proporcionada gratuitamente pelo Estado (SAVIANI, 2000).

Cabe salientar que as Atas de Conselho utilizadas são do primeiro e segundo bimestres de todas as turmas da manhã desta escola, isto é, 1º, 2º e 3º anos. A escola abrange anualmente uma média de 52 turmas em todos seus períodos, sen-

do 16 turmas do 1º ano, 18 do 2º ano e 18 do 3º ano. Considerando que as Atas são de bimestres subsequentes, podemos perceber os discursos dos professores/ coordenadores de classe quanto ao que eles caracterizam como evolução da turma. Quanto aos adjetivos relacionados à indisciplina como apatia, desinteressado,

brincalhão, irresponsável, entre outros; estabelecidos pelos professores, a frequência é de 106 vezes. Quantitativamente é possível inferir que as problemáticas envolvendo aquilo que impede o sucesso das aulas ou desenvolvimento da aula em si, provêm unilateralmente dos alunos. O quadro a seguir ilustra detalhadamente as referidas categorias:

QUADRO 2: Análise do Conteúdo – Codificação

CATEGORIA DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	REFERÊNCIA/TURMA
COMPORTAMENTO ANTIDEMOCRÁTICO	6	PROFESSOR DESCREVE ALUNO COMO INFANTIL (1ºA, 1ºE, 2ºD, 2ºE, 3ºG)
	11	RECLAMAÇÃO DE DIVISÃO DA TURMA ATRAVÉS DE FORMAÇÃO DE GRUPOS EM SALA DE AULA (1ºA, 1ºD, 1ºE, 2ºB, 2ºD, 2ºF, 3ºE, 3ºF)
DIFICULDADES RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DO ALUNO	21	RENDIMENTO INSUFICIENTE (3ºF, 3ºG)
	7	DIFICULDADE DO ALUNO COM CALIGRAFIA (1ºA, 2ºA, 2ºB, 2ºC, 2ºE, 2ºF, 3ºG)
INDISCIPLINA	4	ALUNO APRESENTA APATIA (2ºD, 2ºE, 2ºF)
	53	ALUNO NÃO PRODUZ O QUE É PROPOSTO/FALTA DE INTERESSE (1ºA, 1ºC, 1ºE, 2ºA, 2ºB, 2ºC, 2ºD, 2ºE, 2ºF, 3ºE, 3ºF)
	1	EXCESSO DE BRINCADEIRAS (1º C, 2ºD, 2ºE, 2ºF, 3ºF)
	24	RECLAMAÇÃO QUANTO CONVERSAS DEMASIADAS (1ºA, 1º B, 2ºA, 2ºB, 2ºC, 2ºD, 2ºE, 2ºF, 3ºE, 3ºF, 3ºG)
	1	ALUNO AGRESSIVO (1º C)
	5	ALUNO NÃO RESPEITA HORÁRIO (1ºD, 2ºA, 2ºF, 3ºF)
	2	ALUNO COM PROBLEMA DE RELACIONAMENTO ACADÊMICO (1º D, 2ºB, 2ºD, 2ºE, 3ºF)
	5	ALUNO NÃO TOMOU CONSCIÊNCIA DA IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS (1ºE, 2ºD, 2ºE, 3ºF)
	2	ALUNO NÃO RESPEITA AS REGRAS DE MODO GERAL (1ºC, 2ºA)
	1	ALUNO NÃO RESPEITA AS CRÍTICAS DOS PROFESSORES (1ºC)
	3	ALUNO IRRESPONSÁVEL (1ºC, 2ºE)
	5	USO EXCESSIVO DE CELULAR EM SALA DE AULA (2ºA, 2ºD, 2ºE, 3ºE)

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

Cabe destacar também a análise na perspectiva qualitativa, articulada ao aporte teórico que é a Violência Simbólica. De acordo com Pierre Bourdieu (2014), tal fenômeno pode ser percebido em várias extensões da sociedade, inclusive, na esfera escolar, pois é na escola em que se legitima através do sistema de aprendizagem e da ação pedagógica as reproduções de classes e estruturas sociais.

Neste estudo, podemos perceber as formas que se desdobram a Violência Simbólica a partir da ação pedagógica da instituição de ensino. Conforme Bourdieu destaca:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU, 2014, p. 27).

Isto porque, ao rotular os alunos e taxar as práticas concernentes ao mundo cultural deles como inadequada no âmbito escolar é ignorar toda a bagagem pessoal do aluno. Ao rejeitar suas condutas sem análise e acompanhamento contínuo e diário, é exigido que ele se enquadre aos preceitos escolares. A ins-

tituição escolar acaba repetindo valores que foram historicamente construídos pela classe dominante e assim apresentando uma violência que se utiliza dos meios meritocratas para perpetuar as desigualdades sociais.

A análise das categorias que se destacaram no processo de investigação das fontes, quais sejam: aluno não produz o que é proposto/falta de interesse (frequência: 53), reclamação quanto a conversas demasiadas (frequência: 24), e rendimento insuficiente (frequência: 21). Nestes casos, os professores advertem os alunos alegando: "conversa fora de hora, não faz atividades, não participa das aulas, falta de aceitação das regras, baixo rendimento, comportamento infantilizado". Pode-se perceber que as categorias utilizadas, foram norteadas pelas próprias falas dos professores/coordenadores de sala.

Estes tipos de observações são muito comuns nas instituições escolares brasileiras, visto que os recursos de trabalho dos professores não buscam conhecer intimamente o aluno ao qual se trabalhará. Eles são elaborados a partir das aptidões e conhecimentos que a instituição espera que o aluno tenha, e não do que de fato eles têm, de acordo com sua bagagem de vida. Libâneo (2011) explica:

Trata-se de conteúdos vivos, atualizados, articulados criticamente com as realidades sociais presentes, selecionados entre os bens culturais disponíveis em função de seu valor cultural, formativo e instrumental; mas,



simultaneamente, importa conhecer as características socioculturais e psicológicas do aluno, determinadas por condições sociais concretas, de modo a garantir o acesso aos conteúdos a partir de sua prática social; trata-se, enfim de um saber crítico, não somente valorizando o significado humano e social da cultura, mas também contribuindo para desvelar as contradições da estrutura social que sustenta as relações sociais vigentes (LIBÂNEO, 2011, p. 81).

Isso implica como grande entrave no processo da aprendizagem, pois muitas vezes o aluno não corresponde ao esperado, nem da forma esperada, e assim presume-se que tal aluno não tem se esforçado o suficientemente; quando na verdade, não foi considerada a amplitude das variadas formas de se aprender, pois "todas as técnicas e meios pedagógicas são produtos da burocracia e instrumentos do poder dominador exercido pelo professor" (LIBÂNEO, 2011, p. 54). Esta configuração gera além da falha da ação pedagógica, um sentimento de desprezo e incapacidade, que faz o aluno se sentir não pertencente ao ambiente acadêmico e perpetua a ideia que a educação no Brasil é para poucos.

Figura 1: A violência simbólica no contexto escolar



FONTE: INTERNET

Conforme figura citada acima, todo esse processo onde se ignora a trajetória do aluno, acaba por gerar uma relação de forças onde o opressor (sistema de ensino) e o oprimido (aluno) criam através da arbitrariedade da ação pedagógica, uma forma de ratificar e legitimar as ordens da classe dominante através de um conjunto de ações dissimuladas que geram a Violência Simbólica.

Todo o poder de violência simbólica, isto é, todo o poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU, 2014, p. 25).

Em suma, podemos perceber que a partir do exemplo da práxis da Escola Estadual Professor Leopoldo Santana que, bem como as instituições públicas brasileiras, reproduzem aquilo que exploramos aqui como Violência Simbólica, e este modelo de ensino acaba, por conseguinte, não se enquadrando naquilo que chamamos de Gestão Democrática Escolar. A violência dissimulada que ocorre nas dependências escolares gera a exclusão do aluno, não só na forma física, mas, sobretudo, gerando a ideia de que pelo fato de o aluno não alcançar as expectativas pedagógicas promovidas pela unidade escolar, ele não pode desfrutar do ambiente escolar e nem fazer parte sistema educacional de forma ativa e construtiva.

Gestão democrática escolar: uma forma de diminuir a discrepância entre classes sociais

A sociedade atual brasileira se utiliza dos meios democráticos no que diz respeito ao âmbito político. Assim, presume-se que a democracia se estende a todas as entranhas da sociedade, suas instituições. Mas quando a observamos, vemos que na prática, diante da pluralidade social que o Brasil possui e de todos seus aspectos culturais e hábitos, é imprescindível que o sistema de ensino busque constantemente promover a autonomia plena do educando através do respeito à sua individualidade. Assim, compreender e praticar a Gestão Democrática Escolar, segundo parâmetros estabelecidos pela LDB e pela própria Constituição Federal de 1988 parece ser uma questão utópica, pois quando tentamos assimilar tal conceito na realidade escolar obtemos uma caracterização da escola pública fora do que se é esperado. O que impede a plenitude de uma Gestão Democrática é o fato de que as significações determinadas como legítimas não são significações naturais inerentes aos seres humanos, mas sim construídas historicamente pela classe dominante.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum prin-

cípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou uma “natureza humana” (BOURDIEU, 2014, p. 29).

Estas significações, por serem fatores culturais constituídos socialmente, tornam tal violência ainda mais cruel quando uma opção a determinada cultura deveria de fato ser uma opção, isto é, escolhidas a partir da percepção individual do educando e não uma imposição no ambiente escolar; o que não permite a ele a possibilidade de autonomia, liberdade e democracia. Ao longo de toda sua história, a escola pública brasileira, não conseguiu superar através de esforços educativos o fenômeno da falta de Democracia Escolar para suprir a marginalidade em que ela recoloca o aluno de classe social dominada (SAVIANI, 2000).

O gesto de educar implica ao profissional dentre várias problemáticas, a busca da construção de uma sociedade igualitária. Tal discussão deve estar presente demasiadamente em todos os âmbitos sociais, pois a educação é o principal meio de transformação social para diminuir suas desigualdades e a premissa de que existe uma cultura inferior e outra superior, onde uma se sobrepõe a outra. No que diz respeito ao ato de educar e ao debate relacionado à sua prática, é importante ressaltar que:

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão

criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aula. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem aquele não adere, mas se acomoda. Não lhe proporcionamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2002, p. 104-105).

Em síntese, é papel da Gestão Democrática perceber o aluno como um sujeito pertencente a um amplo contexto social e com seu olhar minucioso buscar compreender seus determinantes gerais, que constroem seus antecedentes sociais e seu destino social de classe. Desta forma, a escola tem um papel que transcende a reprodução da ciência construída historicamente; ela é responsável por quaisquer melhorias e transformações sociais almejadas. Paradoxalmente, as relações escolares que delineiam a possibilidade de melhoria e mudança e ao mesmo tempo reafirmam um discurso excludente, deve ser objeto de muitas pesquisas, que assim como esta, tente elucidar as ferramentas possíveis para atingir a verdadeira democratização da escola pública.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para preencher necessidades e exigências de transformação da sociedade, a escola pública é o melhor mecanismo para nos aproximarmos de uma perspectiva integradora promovendo o desenvolvimento dos indivíduos em sua singularidade e de intervenção nas condições sociais.

O processo de conquista da erradicação do caráter excludente em que atua a instituição escolar contemporânea é longo, pois estas demandas sociais ainda estão longe de ser alcançadas. A educação que emancipa e nos submete a uma sociedade democrática plena e igualitária segue caminhando em passos curtos, pois ainda encontramos nas dependências escolares ações pedagógicas nas quais reproduzem instintivamente a Violência Simbólica, o que contribui ainda mais para o distanciamento da educação equânime tão ansiada.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federal nº Art. 206, de 04 de junho de 1998. Da Ordem Social: Da educação, da cultura e do desporto. Brasília, Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_26.06.2019/art\\_206\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_26.06.2019/art_206_.asp)>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996. LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília, 2018. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2019.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: A pedagogia Crítico-social dos conteúdos. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Gestão Democrática. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12618-gestao-democratica>>. Acesso em: 13 out. 2019

MUGGIATI, André. Assassinatos são rotina em Capão Redondo. Folha de S. Paulo. São Paulo. 06 nov. 1994. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/11/06/cotidiano/24.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

PARO, Vitor Henrique. A Gestão da Educação Ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. Violência Simbólica no Contexto Escolar: Discriminação, Inclusão e o Direito à Educação. Revista Eletrônica do Curso de Direito. Serro, n. 12, p. 33-48, agosto/dez. 2015.

O IMPACTO DA  
LITERATURA  
MARGINAL NA  
EDUCAÇÃO NÃO  
FORMAL DO  
INDIVÍDUO (2012)

ARTIGO

IMPACT OF MARGINAL  
LITERATURE ON  
NON-FORMAL EDUCATION  
OF THE INDIVIDUAL  
(2012)

DIAS,  
Alef Diego

Graduado em Licenciatura  
em História pela  
Universidade de Santo  
Amaro (UNISA), São Paulo,  
SP, Brasil.

[alefdiegodias@gmail.com](mailto:alefdiegodias@gmail.com)



# Resumo

O presente artigo analisa o impacto da Literatura Marginal na educação não formal do indivíduo (2012). O estudo pretende analisar a literatura produzida nas periferias, que se apropria da conotação marginal para se auto-intitular, como meio informal na busca pelo conhecimento, contribuindo para a identificação social e cultural do indivíduo. Vinculado ao movimento Rap Nacional, a Literatura Marginal, ambos se assemelham em seus objetivos, como o espargimento cultural, artístico e ideológico de seus agentes. Contudo, como a Literatura Marginal dialoga com seus leitores? Como, por meio da narrativa produzida, as obras podem contribuir para a identificação social e cultural do indivíduo? Para o desenvolvimento do trabalho utilizamos duas obras da Literatura Marginal, *Capão pecado* e *Manual prático do ódio* (2000 e 2003), ambas do escritor Ferréz, para analisá-las, a fim de identificar o tom pedagógico na escrita marginal e, por fim, relacioná-las a antologia produzida por estudantes de escola públicas: *Pode pá que é 10* (2018), em uma análise crítica da relação dialética cultural da Literatura Marginal e a formação do indivíduo.

## Palavras-chave:

Literatura Marginal; Educação; Ferréz.

# Abstract

This article analyzes the impact of Marginal Literature on the individual's non-formal education (2012). The study intends to analyze the literature produced in the peripheries, which appropriates the marginal connotation to self-titrate, as informal means in the search for knowledge, contributing to the social and cultural identification of the individual. Linked to the National Rap movement, the Marginal Literature, both resemble their objectives, as the cultural, artistic and ideological dispersion of their agents. However, how does Marginal Literature dialogue with its readers? How, through the narrative produced, can works contribute to the social and cultural identification of the individual? For the development of the work we use two works of the Marginal Literature, *Capão Sin* and *Practical Handbook of Hate* (2000 and 2003), both by the writer Ferréz, to analyze them, in order to identify the pedagogical tone in marginal writing and, finally, relates them to the anthology produced by public school students: *Can pá, which is 10* (2018), in a critical analysis of the cultural dialectic relation of Marginal Literature and the formation of the individual.

## Keywords

Marginal Literature; Education; Ferréz.

# INTRODUÇÃO

A então pesquisa trabalha com a Literatura Marginal, que a partir dos anos 2000 se apropria da conotação marginal para se auto-intitular, como uma maneira sistemática de identidade cultural, geográfica, social e, também, uma crítica perante aos outros escritores:

[...] embora alguns dos autores que participam das edições de literatura da revista Caros Amigos [Caros Amigos/Literatura Marginal] atribuam sentidos distintos à expressão “literatura marginal”, ou mesmo discordem do uso de adjetivos para classificar a si e aos seus textos, a maior parte deles faz uso dessa classificação para demarcar seu posicionamento diante de outros escritores, bem como para realçar sua origem social e as particularidades de suas criações literárias (PEÇANHA, 2015, p. 135).

Uma arte produzida por pessoas marginais, operários, prisioneiros, ex-presidiários, com escolaridade baixa, periféricas (FERRÉZ, 2009, p. 4). Vinculada ao movimento Rap Nacional, a Literatura Marginal se relaciona em seus objetivos com espargimento cultural, artístico e ideológico de seu grupo, que tem a pretensão de atingir toda classe social que estão inseridos e todas as outras que não estão, para Mano Brown<sup>1</sup> é impossível chamar a atenção social, devido as disparidades de classe e étnicas, sem pretensão: “Sem pretensão, a gente aqui no Capão nunca ia conseguir chamar a atenção do resto do mundo, por que da ponte da João

Dias pra cá é outro mundo, tá ligado?” (BROWN, 2000, p. 23).

Por ser um dos elementos artísticos que fomenta a cultura do gueto, tanto a produção literária quanto os próprios escritores e escritoras marginais, sofrem uma oposição da cultura erudita que os classificam como inferiores, inadequados ou de nível ordinário (SOUZA, 2012, p. 21). Contudo, os escritores marginais encontram na literatura maneiras próprias e emancipadoras sociais, artísticas e culturais, como, por exemplo, utilizar dessa ferramenta, a Literatura Marginal, para difusão cultural literária como um instrumento pedagógico de formação de uma consciência própria do leitor.

Os motivos que levaram a idealização desta pesquisa, projetada no campo da pesquisa em História, reporta-se à proximidade adquirida durante os anos com a Literatura Marginal, as participações em saraus, conversas de rua, esquinas e becos, permitindo observar como muitos desses escritores estavam ligados à estrutura escolar (formação protocolar), e professores, que associavam a Literatura Marginal à sua prática pedagógica, utilizando-a como mais uma ferramenta didática, entre eles, alguns já professores conceituados, dentro e fora da academia, como: Rodrigo Ciríaco, Marcos Sem Janta, Leandro Barbosa Gouveia, Fabricio Rodriguez, Germano, Professor Lion, Professor Paulo Conceição, Lucas Archanjo e Rafael Comuna Canudense<sup>2</sup>.

Os escritores marginais nos remetem as perspectivas de que é necessário escrevermos nossas Histórias, mas foram esses professores, poetas, escritores, ra-

1. Vocalista e fundador do grupo de rap Racionais MC's, um dos mais influentes do cenário do Rap Nacional

2. Na sequência, Coordenador do movimento Literatura (é) possível, e os projetos literários Pode Pá Que É Nois Que Tá e o Sarau dos Mesquiteiros; Professor de Filosofia; Professor de História e organizador dos livros A vez e a voz Ato 1, 2 e 3, antologias de poesias feitas por estudantes de escolas públicas; Professor de História, autor e produtor do documentário Ocupa-se, hoje atua como um dos organizadores do Café do Quebra, localizado no bairro do Parque Santo Antônio; Professor de História e autor do livro O ex-excluído, entre outros, atualmente organizador do sarau urbanista concreto, localizado na região de São Caetano; Professor Lion e Professor Paulo ambos professores de História; Ambos, Lucas e Rafael, são os fundadores do coletivo histórico pedagógico marginal SaraUPovo, que atua nas escolas periféricas, geralmente, na região do Capão Redondo.

ppers e historiadores, entre outros e outras, fizeram compreender a necessidade de escrita científica produzida pela própria periferia, da importância da academia e a relação dialética, não formal, entre escola, literatura e ciência.

O objetivo desta pesquisa é a análise da Literatura Marginal como meio informal da busca pelo conhecimento, a contribuição para sua identificação social e cultural do indivíduo. Como a Literatura Marginal dialoga com seus leitores? Como, por meio da narrativa produzida, as obras podem contribuir para a identificação social e cultural do indivíduo?

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário a realização do levantamento de referências que tratam o tema proposto. Para tal, foram feitas consultas a bancos de dados disponíveis on-line, como a *Scielo*. Ao restringirmos a pesquisar no banco de dados da *Scielo* selecionamos 10 periódicos, que vão de encontro com nosso tema e objeto de pesquisa. Escolhemos, também, duas obras da Literatura Marginal, *Capão pecado e Manual prático do ódio* (2000 e 2003), ambas do escritor Ferréz<sup>3</sup>, para analisá-las, a fim de identificar o tom pedagógico na escrita marginal e, por fim, relacioná-las a antologia produzida por estudantes de escola públicas: *Pode pá que é 10* (MESQUITEIROS, 2018), em uma análise crítica da relação dialética cultural da Literatura Marginal e a formação do indivíduo; a restrição destas obras se dá por diversos motivos, dentre eles, o principal seja a incapacidade de efetuar uma pesquisa que abrange diversos escritores ligados à Literatura Marginal.

Por fim, o estudo não tem como intenção findar as reflexões propostas, se trata de uma pesquisa qualitativa, que busca compreender a contribuição da Literatura Marginal na formação não protocolar do indivíduo.

## Literatura marginal uma breve história

A autointitulação feita por escritores da periferia surge, oficialmente, na revista *Caros Amigos/Literatura Marginal Ato I* (2001). O adjetivo marginal é apropriado pelo escritor Ferréz<sup>3</sup>, carregando consigo uma amplitude de sentidos, como: publicações literárias produzidas de forma independente, à margem do sistema editorial; que pertencem à grupos marginalizados socialmente, periféricos, negros, criminosos, ex criminosos, semianalfabeto, de baixa escolaridade, desempregados, operários, empregados domésticos e catadores de recicláveis (FERRÉZ, 2009, p. 4); ou que, por fim, tem como tema o é que peculiar as pessoas e locais considerados marginais do ponto de vista político, sociológico e cultural (RENA, 2016, p. 108).

Existem, obviamente, discussões referentes à denominação desse movimento literário<sup>4</sup>, contudo, utilizaremos o termo "marginal", onde muitas pesquisas referenciam<sup>5</sup>, consideram e, principalmente, é o termo utilizado e denominado pelos próprios escritores marginais. Para os escritores marginais essa urgência em denominações vinda da academia representa o estado de submissão, em que todos os indivíduos que se encontram à

3. Escritor e morador da região do Capão Redondo, periferia de São Paulo, ligado ao movimento HIPHOP, fundador da 1DASUL, marca de roupa feita inteiramente produzida na periferia; criador da editora Selo Povo, editora voltada para publicações de autores marginais; autor de diversas obras, traduzidas em diversos países, entre eles Portugal, Itália, Alemanha, Espanha e Estados Unidos.

4. Ver Nascimento, 2006.

5. Carneiro (2017); Minchillo (2016); Nascimento (2006); Patrocínio (2012); Penteado (2016); Rena (2016).

margem da sociedade é catalogado pelo sistema formal de conhecimento, em que autodenominações não podem ser feitas por aqueles que produzem, mas, que dependem de um bem-nascido, um doutor especialista ou da Academia das Letras para que denominem o que os indivíduos marginais produzem. Essa crítica à análise formal sobre a Literatura Marginal que, segundo os escritores marginais, ignoram a capacidade intelectual e cultural dos indivíduos marginais, não pauta as ruas, local onde nascem as narrativas marginais (PATROCÍNIO, 2012, p. 68), e, muito menos, os escritores marginais:

Somos mais, somos aquele que faz a cultura, falem que não somos marginais, nos tirem o pouco que sobrou, até o nome, já não escolhemos o sobrenome, deixamos para os donos da casa grande escolher por nós, deixamos eles marcarem nossas peles, porque teríamos espaço para um movimento literário? Sabe duma coisa, o mais louco é que não precisamos de sua legitimação, porque não batemos na porta para alguém abrir, nós arrombamos a porta e entramos (FERRÉZ, 2005, p. 06).

O movimento literário marginal não necessita de ser legitimado por órgãos oficiais para se fortalecer e produzir, sua ligação está relacionada à autoprodução de seus agentes, ao orgulho cultural, consciência de classe e identidade étnica, que se fortalece justamente ao se opor ao poder hegemônico da literatura e editoras (RENA, 2016, p. 110). Em seu ensaio sobre a literatura brasileira con-

temporânea, Gilmar Penteado (2016), escreve que diversos academistas têm limitações em admitirem e analisarem com veracidade e criticidade a Literatura Marginal, pois, precisariam sair de suas zonas de conforto, suas premissas de que um lugar miserável possa residir diversos talentos e intelectualidade, passando com isso, a somente deslumbrar a Literatura Marginal como algo peculiar, difícil de repetir, único e sem influência: "Não é de um guardião de autores e obras cultas que sairá a explicação para a complexidade da narrativa de uma catadora de papel que desafiou as normas sociais." (PENTEADO, 2016, p. 20).

Consequente, a produção da Literatura Marginal foge do tradicional, de maneira oposta, os escritores marginais contestam o tradicional, são rebeldes a ele, afirmam suas diferenças. Sendo representantes próprios da sua produção cultural e social. Onde muitos da classe pobre ou "que ainda não tem as coisas", como disse o poeta das ruas (FERRÉZ, 2005, p. 9), enxergam na ascendência econômica, ou, na apropriação de bens de consumo a, suposta, aproximação com a elite, sendo assim, se afirmam socialmente através da ostentação, no entanto, a literatura surge para esse mesmo grupo social, como um meio de afirmação de identidade através da cultura, informação e conhecimento, onde o "ser" é mais importante do que o "ter".

Os escritores pautam alguns ineditismos perante o meio literário: a autointitulação "marginal" reside no mesmo local que serve de inspirações para suas obras, o processo coletivo de produção e

a preferência que seu público seja indivíduos marginais socialmente. A Literatura Marginal apresenta uma relação pessoal entre marginais e sociedade, não é somente a descrição do lugar, pessoas ou ocorrido, mas, uma combinação desses fatores vista pela perspectiva do marginal para o marginal.

Apesar das singularidades e ineditismo, como sua apropriação nominal por volta dos anos 2000, a Literatura Marginal segue uma linhagem literária peculiar a ela própria e de seus agentes. Obviamente, os escritores que inspiraram e evidenciaram uma certa linha de continuidade à Literatura Marginal não se viam como um grupo, apesar disso, nos evidencia que a escrita marginal não é pontual, minoria ou de baixa qualidade. Em *Caros Amigos/Literatura Marginal: ato II* (2002) vê-se textos de Plínio Marcos e Solano Trindade; no Manifesto de abertura da *Caros Amigos/Literatura Marginal: ato I* (2001) é a vez de referência João Antônio e, em *Caros Amigos/Literatura Marginal: ato III* (2004) ilustrações com texto de Carolina de Jesus, são exemplo de algumas inspirações:

Pra mim, a primeira autora marginal foi Carolina de Jesus. Ela era negra, favelada e catava papelão. Escreveu o livro *Quarto de despejo*, que foi publicado em 40 países, ganhou dinheiro, mas cometeu o erro de 'entrar para sociedade. (FERRÉZ apud NASCIMENTO, 2006, p. 125).

A Literatura Marginal e seus agentes são um tipo de continuidade desses escritores, buscando neles, em suas obras

e trajetórias, além de referências, o que eles afirmam constantemente: que para a escrita marginal não basta somente retratar o submundo que a sociedade tenta esconder, mas ter uma relação de coabitação com a realidade tratada (Carneiro, 2017; Minchillo, 2016; Nascimento, 2006; Patrocínio, 2012; Penteado, 2016; Rena, 2016; SILVA, 2013). Júlio Cezar Bastoni da Silva (2013), ao analisar a literatura de João Antônio, observa posicionamentos muito próximos entre João Antônio e os escritores marginais, por exemplo, para João Antônio é necessário a escrita, baseada na aceitação do que é o povo brasileiro, que a literatura e o jornalismo escondem e maquiam, com isso, são produtos sem brio, sem criatividade, e a identidade brasileira se perde, pois, precisa dos intelectuais para representar e apresentar essa identidade. A Literatura Marginal, desde João Antônio, ou melhor de Carolina de Jesus, resgata essa identidade, a expõe, sem pedir permissão, sem se preocupar em formas, em protocolos a serem seguidos, mas, em retratar o real, escrever suas histórias, suas vivências, de dentro pra fora, por eles mesmos.

A afirmação feita por Paulo Roberto Tonani do Patrocínio (2012), na qual corroboram João Antônio e vários escritores marginais, como: Ferréz, Gaspar, Eduardo Taddeu, Preto Ghoéz, Rodrigo Ciríaco, Gato Preto, Renan Inquérito, Garret e Ratão<sup>6</sup>, entre outros, em que "quem melhor representa a periferia é o periférico" (PATROCÍNIO, 2012, p. 66). Revertendo a memória cultural ligada ao marginal pobre, vagabundo, incultural, improdutivo, inculto ou analfabeto, e, defendendo que

6. Na sequência, escritor marginal e criador da editora Selo Povo, editora voltada para publicações de autores marginais; vocalista e cofundador do grupo Z'África Brasil e autor dos livros *O Brasil é um quilombo* e *O nômade*; vocalista e cofundador do grupo Fação Central e autor dos livros *A guerra não declarada na visão de um favelado vol. 1 e 2*; escritor, ativista e vocalista e cofundador do grupo Clã Nordestino, autor da obra *A sociedade do código de barras: o mundo dos mesmos*; professor e escritor criador do grupo literário Mesquiteiros; vocalista e cofundador do grupo A Família; graduado em Geografia, escritor e vocalista e cofundador do grupo Inquérito, autor dos livros *#Poucas palavras* e *Poesia pra encher laje*; ambos, Garret e Ratão, ativistas e escritores marginais.

é ali onde a vida acontece potencialmente, inclusive, suas mais diversas artes. A produção desse grupo não nega o território em que vivem, ao contrário, eles moldam-no; não o confronta, subverti-lhes os valores; caminha ora sob, ora sobre ele, de dentro do próprio local e o devolve em resistência cultural e social.

Esse discurso combatente nas poesias e textos desses autores marginais são, também, consequência do Rap Nacional. Ligados a cultura Hip-Hop, que por essência utilizam da sua arte para críticas sociais, étnicas, e, também, para resgatar e passar adiante suas histórias e memórias. Para Patrocínio, essa aproximação contribui para que a Literatura Marginal fosse “um instrumento pedagógico de formação de uma consciência própria do leitor”, e “um veículo de intervenção social através do texto” (2010 apud CARNEIRO, 2017, p. 265). E será essa intervenção social que buscaremos analisar através das obras de Ferréz: *Capão pecado* e *Manual prático do ódio*.

### Análise da literatura de ferréz: *capão pecado* e *manual prático do ódio*

Há uma ruptura na literatura brasileira pós Ferréz (RENA, 2016, p. 110). As vozes que emergem na obra *Capão pecado* (2000), uma série de textos, entre um capítulo e outro, fazendo com que a obra alcance seu objetivo majoritário: a coletividade na autoprodução literária autêntica e singular. O agrupamento proposto pelo Ferréz em *Capão pecado* (2000) e

em seguida na Revista *Caros Amigos/Literatura Marginal* (2001), faz com que não somente o movimento literário nas periferias do país cresça, como também, com os passar dos anos, seja esse movimento responsável por escrever o realismo contemporâneo no Brasil (PATROCÍNIO, 2012).

Nas obras analisadas, *Capão pecado* e *Manual prático do ódio* (2000 e 2003), o autor prevê não só o leitor de classe média, mas, principalmente, o periférico. Deste modo, as marcas que *Capão pecado* e *Manual prático do ódio* trará como converter a realidade em que está inserido à ficção e apresentar vivenciam ligadas ao próprio autor como reflexo de sua obra, nos permitindo refletir sobre o realismo apresentado, a vivência do cidadão periférico, os amores, dilemas, a violência, poder público e as instabilidades sociais como um instrumento de conscientização do leitor.

Aliás, cabe notar que o foco do narrador ao mesmo tempo em que esclarece esses espaços, esclarece também os tipos sociais que nele atuam: a revelação da humanidade de seus personagens desprezados pelas elites, vítimas de uma invisibilidade social marcante, se dá em homologia com a revelação dos aspectos degradados e esquecidos da cidade (SILVA, 2013, p. 130).

A ligação dos personagens, o enredo do romance e, até mesmo, a forma em que ele é narrado, traça um mapa territorial da estrutura, modos de vida e cultura da periferia. Para Carneiro (2017), em



Capão pecado (2000), o protagonismo do eu elocutório é substituído para o protagonismo do espaço retratado. Ou seja, o território e, conseguinte, o contexto de todas as personagens que ali estão se tornam protagonistas, para que o leitor se identifique com o próprio contexto real em que ele está inserido. Com isso, ao se identificar com a obra, o texto se apresenta instrutivo e motivador para o leitor:

O nome "campo de batalha" se deu porque é uma constante luta pela vida, tá ligado? Você tem que correr atrás de um emprego pra se sustentar, tem que estudar pra não ser manipulado, tem que ficar esperto com a polícia porque você é favelado, tem que ter consciência pra não cair na porra da droga, tem que ter calma pra não sentar o dedo nos nóia e uma pá de coisa que só um soldado da favela tem pra sobreviver. (MORAL apud FERRÉZ, 2000, p. 160-161).

Em seu texto de participação, na obra *Capão pecado*, o grupo de Rap, Conceito Moral (2000), faz diversas críticas às desigualdades sociais e o racismo no Brasil, terminando seu texto ponderando diversas escolhas e caminhos que o "favelado" tem para vencer essa guerra social apresentada por ele, e vivida, pressupostamente, pelo leitor. Por fim, o chamando de "soldado", um pronome associado ao indivíduo social íntegro, que luta pela integridade e vitória do seu grupo, contudo, não é um soldado qualquer, que possa fazer alusão a força militar do Estado, por exemplo, como a

polícia que oprime o favelado, é um soldado único: o "soldado da favela".

Consequente, as participações incluídas na obra *Capão pecado* seguem com esse tom pedagógico bem evidente, como o músico, escritor e ativista social Gaspar, que escreve sobre o passado histórico do povo da periferia na tentativa de mostrar a grandeza e a importância de todos os periféricos: "Já nascemos guerreando, somos excluídos, mas lhes digo: esse Brasil fomos nós que construímos. Temos que dar continuidade às lutas dos nossos antepassados; manter as tradições, origens, costumes." (GASPAR apud FERRÉZ, 2000, p. 8); ou o Aleção, do grupo Realismo Frontal, em seu texto o próprio título já evidencia o objetivo de sua escrita "Talvez seja melhor seguir a honestidade" (apud FERRÉZ, 2000, p. 133); ou mensagens como: "Bastar acreditar que a revolução começa a princípio em cada um de nós. Se eu quero, eu posso, eu sou. Abrace essa ideia de um modo positivo" (OUTRAVERSÃO apud FERRÉZ, 2000, p. 89).

A narrativa de *Capão pecado e Manual prático do ódio* (2000 e 2003) corrobora esse mesmo seguimento, onde personagens evidenciam modos de vida digna através da honestidade e literatura. Como o personagem Paulo, em *Manual prático de ódio*, que é leitor de clássicos como: Anton Tchekhov, Herman Hesse e Máximo Gorki; e é tido como um morador de conduta exemplar no decorrer da trama; se assemelhando ao personagem Rael, de *Capão pecado*. Outros personagens seguem apresentando diversos exemplos de conduta, como Dinoitinha, criança que representa o que de melhor

que existe na periferia: amor ao próximo (FERRÉZ, 2003, p. 220).

Cena de diálogo entre dois personagens, Régis e Neguinho da Mancha na Mão, Manual Prático do ódio (2003), em que uma conversa tranquila sobre um homicídio de um vendedor de rede, que ao bater na porta de um ex-detento é recebido por três tiros, pois o assassino havia dormido cinco anos em uma rede na cadeia, o autor logo muda o tom da conversa para uma pequena explanação sobre alguns efeitos das drogas para os jovens da periferia:

- E aí, tem a boa?
- Ontem peguei uns papel empastado, mas agora tô com uns até bonzinho!
- Vamo nessa então.
- Tem que dá um tempo, Régis, meu primo tá ali, e ele é ligado nesse barato de contra droga.
- Vixe, sério?
- Sério, depois que ele viu um cara do rap falando lá na escola, ele mudou a cabeça.
- O que o mano falou pra ele, Neguinho?
- Que os boys usam, fumam um baseado ou cheira, e quando acorda de manhã tem café da manhã bom, toma suco de laranja, então os sintomas não aparecem. Nós não, os home pega nós usando, é pau no gato sem massagem, jão, pra pobre é tudo osso, sem dinheiro nem pra alimentação, e fica usando isso, foi mais ou menos isso que o cara disse.
- Faz sentido mesmo, mas vou dar uns tirinhos lá no banheiro, dá dois papel

aí se você quiser, depois bate na porta três vezes. -Firmeza (FERRÉZ, 2003, p. 127-128).

A Literatura Marginal do Ferréz não se limita a narrar a história de um personagem periférico, mas a historicidade que as histórias particulares têm ao se relacionarem com o território e vidas que o cercam. Em suma, todos os personagens trazem consigo histórias singulares onde é possível observar amor e ódio em proporções enormes. Com isso, a Literatura Marginal vem se tornando uma espécie de manual de libertação aos leitores periféricos, apoiados pelos elementos do realismo (PATROCÍNIO, 2012), ela traça os caminhos dos marginais naquele espaço tempo, deixando evidente o complexo posicionamento político, moral e ético que cada personagem, até mesmo, o autor e o leitor estão mergulhados: "Posto que não se trata somente de ter voz própria, mas de estabelecer essa voz como meio de expressão coletiva." (PATROCÍNIO, 2012, p. 72).

A literatura marginal na formação do indivíduo, do anonimato à produção de conhecimento: pode pá que é 10

É importante ressaltar que na periferia reside uma complexidade enorme de grupo e indivíduos (MINCHILO, 2016, p. 132), por mais que a Literatura Marginal seja uma arte de enfrentamento, entre outros objetivos, tem dificuldades

e limitações comuns em suprir as diversidades sociais, em termos de representatividade e alcance. Compreendendo esses obstáculos partimos da premissa de que, como afirma Minchillo (2016), as obras da Literatura Marginal combatem comportamentos de indivíduos da própria periferia e, diversificam seus temas e personagens para que sejam cada vez maiores a identidade e a representatividade do alvo almejado: o leitor marginal. Deparamos essas duas características nas obras de Ferréz, *Capão pecado* e *Manual prático do ódio*:

Tais sujeitos são expostos no texto segundo um rígido maniqueísmo, no qual não sobram críticas pontuais acerca das posturas concebidas como errôneas - como o consumo de drogas, a prática de assaltos, o alcoolismo e a alienação política - e, na mesma lógica, os personagens que trilham caminhos que são facilmente lidos como exemplares são emoldurados a partir de um tom exultante de suas ações — a assiduidade ao trabalho, o envolvimento em ações de cunho social e comunitário e a presença na rotina escolar. (PATROCÍNIO, 2012, p. 70)

Sendo assim, observamos a fala plural, que contribui a ideia sistemática de autoprodução da Literatura Marginal: a do coletivo e as vozes coletivas contidas nas obras de Ferréz. Não se trata apenas de dar voz ao favelado, é ser a voz. Nesse interim, de tentativa de união para se produzir, e para que outros também produzam, a literatura

é um meio, que o gueto encontra para revolucionar seu modo de vida através da autoprodução.

Segundo Rena (2016), a realização da Literatura Marginal, a partir de Ferréz, é marcada por um processo de construções de laços, como *saraus* e *slams*<sup>7</sup>, onde a literatura não se restringe à leitura, mas a prática pedagógica. Nesse contexto, que se inicia, por influência da Literatura Marginal, o trabalho do grupo *Mesquiteiros*, grupo literário formado por estudantes de escolas públicas de São Paulo, entre 12 a 17 anos de idade, criado pelo professor e escritor Rodrigo Ciríaco, violando os meios educacionais protocolar na escola, produzindo literatura:

De 2006 a 2008, o projeto foi tocado de forma individual, dentro da sala de aula. Uma vez por mês, em todas as minhas salas, interrompia meu cronograma curricular de história, levava meus livros [de vertente literária marginal], pegava os livros da biblioteca; parava tudo e decretava: hoje é sarau. Hoje vamos viver e compartilhar poesia. A gente sempre foi folgado. (CIRÍACO apud MESQUITEIROS, 2018, p. 10).

O grupo hostilizado produz, em 2011, após a inscrição no programa *Valorização de Iniciativas Culturais (VAI)*<sup>8</sup>, da Prefeitura de São Paulo, a organização de *saraus* e encontros literários fora e dentro da escola, participa de eventos importantes como: Encontro Literatura Marginal e *Veia e Ventania*.

7. Os *saraus* e *slams* são espaços abertos e de microfone aberto, ou seja, todos ali presente tem o direito de se manifesta, sem aceção de pessoas, onde a diversidade é aceita e faz com que a arte e o movimento cresçam. Há um acolhimento entre as diversidades, onde a ética de um objetivo comum, a igualdade, faça todos terem uma empatia e respeito entre si. Onde encontram dificuldades em instituições e editoras homogenias, nos *saraus* todos compartilham e visibilizam uns aos outros. Ver Minchillo (2016, p. 142-146).

8. Programa governamental, criado em 2003, para apoiar financeiramente coletivos culturais na cidade de São Paulo.

Consequente, lançou seu próprio selo, Edições Um por Todos, onde obtiveram novas publicações, entre elas, as antologias feitas pelos jovens e adolescentes, *Pode pá que é nós que tá volume I, II e III* (2012, 2013 e 2015) e, *Pode pá que é 10!* (2018), obra que relata a construção dessa produção (MESQUITEIROS, 2018, p. 8-13). Logo, associado a prática pedagógica, a Literatura Marginal, por meio da sua escrita em tom pedagógico, vem construindo uma relação de busca pelo conhecimento, por meios informais contribuindo para a identificação social e cultural do indivíduo.

Esses dias tinha um moleque na quebrada com uma arma de quase 400 páginas na mão.

Um as minas cheirando prosa, uns acendendo poesia.

Um cara sem nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.

Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas. Depois saíram vomitando versos na calçada.

O tráfico de informação não para, uns estão saindo aglomerados aos diplomas depois experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase.

Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.

A Vida não é mesmo loka? (VAZ apud MESQUITEIROS, 2018, p. 40).

A afinidade do autor-marginal com a periferia, conhecendo suas carências e, também, seu potencial, influenciou para que a sua produção artística seja um instrumento pedagógico de formação de uma consciência própria do leitor, um veículo de intervenção social através do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que *Capão pecado* e *Manual prático do ódio*, trazem personagens que evidenciam modos de vida digna, a possibilidades de ação e eficiência em políticas sociais nos coletivos da periferia, que tem a literatura como ferramenta emancipatória. A ação narrada é uma ação real do escritor marginal, que vive no território descrito e convive com personagens que se misturam com o real e o ficcional, mas que podem facilmente ser identificado pelo leitor, dada a proximidade da obra com as ruas. Essa ação pedagógica popular, que agora não utilizam somente da oralidade para passar adiante sua cultura, história e valores mas o registro literário, ela antecede a narrativa (é uma prática de seus agentes) e sucedem à ela em práticas reais de transmissão de conhecimento, formação social e produção literária, como o grupo Mesquiteiros e a obra *Pode pá que é 10*.

## Agradecimentos

“A arte pela arte, nunca não”

Preto Ghoéz

Obrigado a todos que fizeram e fazem parte desse sonho. Quando penso no que passou, vejo que seria impossível sem o apoio de tantas pessoas que me ajudaram na caminhada, os amigos de verdade que somaram nas ideias, os que me ajudaram financeiramente a concluir os estudos, os que acreditaram, apoiaram, e, até mesmo, aqueles que mesmo sem me conhecer direito quando contei da minha matrícula pude ver a felicidade do “mano”. A todos os irmãos e irmãs minha eterna gratidão, e minha “palavrARMA” que mesmo o professor-universitário dizendo para apresentar sem boné, trocar as vestimentas, ou mudar o modo de se portar, nunca vou deixar minhas raízes, minha identidade e de lutar pelo que acredito. É difícil citar nomes aqui, porque, de verdade, são muitos que contribuíram; prefiro dá um abraço conforme for encontrando-os na rua, mas, de uma pessoa tem que ser registrada, Zelnir Dias, minha mãe. Ainda me emociono quando me lembro de quando ia chegando a sua casa, e ela estava contando para as vizinhas que seu filho estava na faculdade, num orgulho, como se eu já estivesse com o diploma na mão. Obrigado Mãe, obrigado Literatura Marginal, obrigado Hip Hop, obrigado meus irmãos de sangue e os de rua, obrigado a minha companheira “guerreiraz” lado a lado na luta do cotidiano, obrigado SaraUPovo.

## REFERÊNCIAS

ALEÇÃO. Talvez seja melhor seguir a honestidade. In: FERRÉZ. Capão pecado. 2. ed. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000, p. 133-134.

BROWN, Mano. A número 1 sem troféu. In: FERRÉZ. Capão pecado. 2. ed. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000, p. 23-24.

CIRÍACO, Rodrigo. Apresentação Pode Pá Que É 10! Literatura (é) possível. In: MESQUITEIROS (Org). Pode Pá Que É 10. São Paulo: Um por todos, 2018, p. 08-13.

CARNEIRO, Vinícius Gonçalves. Reflexões quanto à literatura marginal brasileira: comparando Ferréz a sua tradição literária. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n.50, p. 254-276, jan/abr. 2017.

FERRÉZ. Capão pecado. 2. ed. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000.

\_\_\_\_\_. Manual prático do ódio. São Paulo: Objetiva, 2003.

\_\_\_\_\_. Cronista de um tempo ruim. São Paulo: Selo povo, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). Caros Amigos Especial Literatura Marginal: a cultura da periferia ato I. São Paulo: Casa Amarela, Literatura Marginal, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). Caros Amigos Especial Literatura Marginal: a cultura da periferia

ato II. São Paulo: Casa Amarela, Literatura Marginal, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). Caros Amigos Especial Literatura Marginal: a cultura da periferia ato III. São Paulo: Casa Amarela, Literatura Marginal, 2004.

GHÓEZ, Preto. A sociedade do código de barras: o mundo dos mesmos. São Paulo: Editora Estação Hip Hop, 2008.

GASPAR. Objeto sem alma sempre foi dominador. In: FERRÉZ. Capão pecado. 2. ed. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000, p. 8.

PENTEADO, Gilmar. A árvore Carolina Maria de Jesus: uma literatura vista de longe. Estudos de literatura brasileira contemporânea. Brasília, n. 49, p. 19-32, set./dez. 2016

MESQUITEIROS (Org). Pode Pá Que É 10. São Paulo: Um por todos, 2018.

MINCHILLO, Carlos Cortez. Poesia ao vivo: algumas implicações políticas e estéticas da cena literária nas quebradas de São Paulo. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 49, p. 127-151, set./dez. 2016.

MORAL, Conceito. Ponto de vista sobre o campo de batalha. In: FERRÉZ. Capão pecado. 2. ed. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000, p. 159-161.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura Marginal: os escritores da periferia entram em cena. 2006. 211 f. Tese (Mestrado em



Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Trajetória, atuação e produção cultural. In: HAPKE, Ingrid et al. Polifonias Marginais. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015. Cap. 2, p. 134-234.

OUTRAVERSÃO. Se eu quero, eu posso, eu sou. In: FERRÉZ. Capão pecado. 2. ed. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000, p. 89.

PATROCÍO, Paulo Roberto Tonani do. A volta da realidade das margens. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 39, p. 57-75, jan/jun. 2012.

RENA, Alemar S. A. Da margem à multidão: a centralidade e o êxodo dos pobres. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 49, p. 105-125, set./dez. 2016.

SILVA, Júlio Cezar Bastoni da. Percursos da cidade em João Antônio. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 42, p. 129-149, jul./dez. 2013

SOUZA, Rafael Lopes de. O movimento Hip-Hop: a anti-cordialidade da "república dos manos" e a estética da violência. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2012.

VAZ, Sérgio. A Vida é Loka. In: MESQUITEIROS (Org). Pode Pá Que É 10. São Paulo: Um por todos, 2018, p. 40.

ENSINO DE HISTÓRIA  
E ICONOGRAFIA:  
O QUADRO *LOS  
MULATOS DE  
ESMERALDAS* E A  
DOMINAÇÃO ESPANHOLA  
NA AMÉRICA DO  
SÉCULO XVI

CAIRES,  
Felipe Henrique

Aluno do quarto ano do curso  
de História da Universidade  
Estadual do Paraná, UNESPAR -  
campus de Paranavaí e bolsista  
de Iniciação Científica  
(Fundação Araucária)

Orientação:  
Professora Dra. Isabela  
Candeloro Campoi

# ARTIGO

HISTORY AND  
ICONOGRAPHY  
TEACHING: PICTURE  
*LOS MULATOS DE  
ESMERALDAS* AND  
SPANISH DOMINATION  
IN AMERICA IN THE  
XVI CENTURY

# Resumo

O artigo apresentado tratou da elaboração de um plano de aulas que propôs a diversificação dos conteúdos de História, em especial, História da América. Utilizou-se como fonte o quadro *Los mulatos de Esmeraldas* de 1599, pintura de Andrés Sánchez, artista de origem indígena ligado à chamada Escola de Quito. Através da problematização dos elementos que compõem a obra e da contextualização histórica que consolida sua existência, verificou-se que no processo de conquista da América, a pintura representou a pacificação da chamada República de Zambos, a qual se formou a partir do aparecimento dos palenques, comunidades americanas de resistência afro indígena. Uma delas, originada a partir de 1553, quando um barco que transportava numerosa quantidade de escravos africanos do Panamá para o Vice Reino do Peru, naufragou, levando os sobreviventes a se estabelecerem no noroeste do atual Equador, mesclando-se com a população indígena. Esta região despertou interesse de conquistadores e colonizadores desde os primórdios do contato, dada a presença de pedras e metais preciosos. Foi realizado um levantamento dos conteúdos dos livros didáticos para verificar como os temas relacionados à conquista e à colonização da América espanhola figuram nos impressos didáticos. Também foram analisados alguns documentos norteadores da educação, de modo que se optou pela elaboração de um conteúdo aplicável para o 2º ano do Ensino Médio, o qual, atendendo às exigências da lei 10.639 de 2013, será iniciado a partir do tema das comunidades quilombolas, com a intenção de trazer para a contemporaneidade os reflexos da resistência dos africanos no Brasil.

## Palavras-chave:

Plano de Aula; Ensino Básico; Zambos de Esmeraldas.

# Abstract

The article presented dealt with the elaboration of a lesson plan to propose the diversification of History contents, especially History of America. The source was the painting *Los mulatos de Esmeraldas* from 1599, a painting by Andrés Sánchez, an artist of indigenous origin educated at the so-called School of Quito. Through the problematization of the elements that compose the painting and the its historical contextualization, it was found that in the process of America's conquest the painting represented the pacification of the so-called Zambos Republic, which was formed from the appearance of palenques, American communities of Afro-indigenous resistance in a case of resistance and relative assimilation. One originated in 1553 when a boat carrying large numbers of African slaves from Panama to the Vice Kingdom of Peru sank, leading the survivors to settle in northwestern Ecuador, mingling with the indigenous population. This region has attracted the interest of conquerors and settlers since the dawn of contact, given the presence of precious stones and metals. A survey of the contents of the textbooks was carried out to verify how the themes related to the conquest and colonization of Spanish America appear. Some guiding documents of education were also analyzed, so it was decided to elaborate a content applicable for the 2nd year of High School, which, in compliance with the requirements of Law 10.639 of 2013, will be started from the theme of quilombola communities, with the intent of bringing to the contemporary the reflexes of the Africans' in Brazil.

## Keywords

Lesson Plan; Basic education; Zambos from Esmeraldas.

# INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo apresentar a elaboração de um plano de aula direcionado especialmente aos alunos do 2º ano do Ensino Médio, o qual tem como base a tela *Los Mulatos de Esmeraldas* e o contexto histórico de sua produção, ligados à formação da América no período colonial. A formação da República de Zambos se deu a partir da união de um grupo composto por negros fugidos e acolhidos por indígenas da região noroeste de onde hoje se localiza o Equador, um caso emblemático de resistência e assimilação na América espanhola do século XVI.

A produção do quadro *Los mulatos de Esmeraldas* teve um significado simbólico no desfecho que levou à pacificação da 'excêntrica' população de Esmeraldas. Foram várias as tentativas de dominação da República de Zambos pelos espanhóis, incluindo o envio de autoridades especialmente para isso, o que resultou na conversão do seu principal líder ao catolicismo e na nomeação dos filhos mais velhos e sucessores dos domínios dos seus pais, Sebastian (filho de Illescas) e Francisco de Arobe (filho de Andrés) como autoridades da Real Audiência de Quito. Assim foi possível negociar a paz entre os representantes da Coroa e os líderes *cimarrones*<sup>1</sup>.

A elaboração do plano de aula tendo como base o quadro *Los Mulatos de Esmeraldas* e seu contexto de produção teve como objetivo a diversificação do conteúdo de história voltado para a América, já que, ao se pretender uma análise iconográfica, procura-se instigar os alu-

nos no sentido de evidenciar que a população autóctone miscigenada com africanos resistiu às investidas europeias, as quais, numa tradição historiográfica eurocêntrica, teriam facilmente massacrado quaisquer manifestações de resistência ao poder europeu.

Ao se trabalhar com recursos didáticos que esteticamente captam a atenção dos alunos da Educação Básica, é possível demonstrar a versatilidade da iconografia como fonte histórica. Como exemplo, usar uma pintura feita no final do século XVI por um mestiço sob influência dos espanhóis (instigando a curiosidade) faz parte de uma nova metodologia criativa. No processo de aprendizagem da qual a "prática educativo – crítico," descrita por Paulo Freire (FREIRE, 2002, p. 15), se tornou mais do que nunca fundamental. Desenvolver no aluno a capacidade de absorção de conteúdos a fim de possibilitar a compreensão de como a história é produzida e vinculada a sociedade se tornou uma meta.

Para inserir de forma coesa este material no cotidiano escolar foi necessário verificar como a conquista e a colonização da América espanhola são retratadas nos impressos didáticos para o Ensino Básico com vista a propor uma atividade valendo-se da tela estudada. Portanto, se fez necessário o levantamento dos livros didáticos usados nos últimos anos assim como a leitura de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares da Educação, especificamente do estado do Paraná (DCE) e o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

<sup>1</sup> Negros rebeldes e fugitivos dentro do um sistema colonial que se abrigavam em terras indígenas. Sobre este aspecto. Ver: MORELLI, 2015, p.12.

## A iconografia como suporte pedagógico

Durante o processo de conquista e colonização da América pelos espanhóis, resultante do expansionismo europeu, o genocídio de várias etnias indígenas, assim como sua catequização, a criação de colônias, a descoberta das minas de metais preciosos, a introdução da mão de obra escrava africana etc. fazem parte de um conjunto de ações estruturantes que tinham como objetivo equilibrar sua economia e se destacar diante das outras monarquias do período. A contextualização dos fatos que permeiam a história da América, utilizando como base o caso dos Zambos de Esmeraldas e o processo de dominação espanhola, assim como a relação destes grupos e por fim o processo de resistência que resultaria na aliança dos mesmos, objetiva a contextualização de uma história eurocêntrica de dominação implacável, ao mesmo tempo em que retrata a imponentia de um grupo de zambos, fruto da miscigenação africana com nativos americanos, que se organizariam e resistiriam aos europeus.

A diversificação deste tema, utilizando como marco inicial um quadro, uma representação da aliança entre zambos e espanhóis, assim como a relação desta com o tráfico negreiro, marco também da história brasileira, foi aplicada na elaboração de um plano de aulas a partir de uma fonte iconográfica. Para cumprir com este objetivo, foi realizada uma pesquisa nos conteúdos da disci-

plina de História em documentos educacionais, tais como as DCE do Paraná e a BNCC, com a finalidade de identificar temas relacionados ao contexto histórico do quadro *Los mulatos de Esmeraldas*<sup>2</sup>. Além disso, realizamos um levantamento em livros didáticos com o intuito de definirmos o nível de ensino para qual o plano seria elaborado.

Assim, a elaboração do plano de aula tendo como ponto de partida uma fonte iconográfica, objetivou contemplar a diversificação da abordagem do conteúdo de história no que se refere aos temas mais tradicionais, tais como as Grandes Navegações, a chegada dos europeus nas Américas, o trabalho e o comércio escravo africano, bem como o processo de miscigenação, aculturação e resistência nas Américas. A inserção deste conteúdo no cotidiano dos alunos deve acontecer em sintonia com o caso brasileiro dos quilombos formados no Brasil como formas de resistência à escravidão, sendo o de Palmares o mais conhecido deles, devido a suas semelhanças.

De acordo com o professor Artur Freitas, "o estudo dos processos históricos deve ter uma significação maior do que a mera acumulação de informações." (FREITAS, 2009, p. 09). Ao trabalhar com recursos didáticos que esteticamente captam a atenção dos alunos, é possível demonstrar a versatilidade de outras fontes históricas no ensino por meio do estímulo à pesquisa. Portanto, usar uma pintura produzida no final do século XVI significa o emprego de uma nova metodologia criativa necessária na atualidade.

<sup>2</sup> A pintura *Los mulatos de Esmeraldas* (1599) é o trabalho de pintura mais antigo datado e assinado que conhecemos na América do Sul.

## Inserção do tema nos livros didáticos

Para dar início a elaboração do plano de aula, foi necessário fazer um levantamento em livros didáticos<sup>3</sup> com a finalidade de identificar em quais destes o tema da pesquisa aparece ou se aproxima de forma mais abrangente (Grandes Navegações, chegada dos europeus nas Américas, o contato com as populações autóctones do Novo Mundo etc.).

Vale ressaltar que o conteúdo dos livros didáticos é organizado e apresentado de forma a facilitar a compreensão dos alunos. De fato, a exposição dos temas é ampla e simplificada, o que nem sempre proporciona uma visão do todo. De acordo com Miguel Ángel Gómez Mendoza, María Victoria Alzate Piedrahita e Geoffrin Ninoska Gallego Cortez, Autores da obra "Saber y evaluación de libros de texto escolar una herramienta de reflexión y acción", as imperfeições são necessárias. (MENDOZA; PIEDRAHITA; CORTEZ, 2009, p. 20-25). A intenção desta ação proposital é evitar que o docente se fixe apenas no conteúdo pronto do livro didático, podendo buscar livremente mais informações através de outras fontes e para que os alunos desenvolvam dúvidas sobre o tema a fim de se instigar o conhecimento. Através deste método, o aluno não recebe o conteúdo diretamente, tendo que usar o material escolar como apoio para a construção do conhecimento sob a tutela do professor.

De modo geral, os livros didáticos abrem margem para a introdução do conteúdo proposto, já que é possível fo-

car em alguns aspectos da colonização espanhola, tais como os interesses econômicos, a descoberta de riquezas nas terras de Esmeraldas, as missões franciscanas com a construção de colégios importantes, a presença dos negros fugidos aliados dos nativos da região e seu papel na formação da República de Zambos.

Na elaboração do conteúdo proposto, o método iconográfico desempenhou um grande papel na análise e na compreensão de detalhes ou elementos específicos retratados pelo autor na obra, a fim de desvendar seus significados ocultos. Para compreender os significados da obra em si e proporcionar uma inserção na totalidade arte, ou melhor, na teoria da arte, nos valem os métodos iconográficos a fim de explorar melhor o contexto histórico que levou à produção da tela.

Apesar do termo iconografia, método desenvolvido por Erwin Panofsky, figurar no título da nossa pesquisa e ser à base do estudo referente ao quadro *Los Mulatos de Esmeraldas*, o conceito de "iconologia implica um passo adiante na elaboração de teorias, generalizações, integração de informações e perspectivas. Hoje é este segundo termo que tem curso mais amplo e absorveu iconografia" (MENESES, 2012, p. 244). A iconografia desempenha um papel descritivo, "capaz de alimentar classificações, comparações, tradições, circulações etc." (MENESES, 1997, p. 244) buscando identificar na imagem suas diversas significações. Já a iconologia é utilizada no entendimento histórico dos motivos pelos quais a obra foi pintada.

<sup>3</sup> Por considerarmos que o material didático possui um papel hegemônico no processo de ensino-aprendizagem, a assimilação do tema deve acontecer através da apresentação de um evento presente no cotidiano escolar apresentado pelo livro didático referente ao século XVI, como por exemplo: o livro "História e Movimento" (Azevedo, G. C., & Seriacopi, R. (2010). História em Movimento. São Paulo: Ática.) que trabalha no capítulo 3º "A Conquista Espanhola"; o "livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio" (Braick, P. R., & Mota, M. (2016). História das Cavernas ao Terceiro Milênio. São Paulo: Moderna.) que trabalha no capítulo 3º "A Conquista da América espanhola"; o livro "História em debate de 2013" (Mocellin, R., & Camargo, R. (2013). História em Debate. São Paulo: Editora Brasil.) que trabalha também no capítulo 3º "A Colonização da América: Exploração e Resistência"; o livro do 2º ano a "Coleção Novo – História," (Pellegrine, M., Dias, A. M., & Grinberg, K. (2010). Coleção Novo Olhar para a História. São Paulo: F.T.D.) que aborda já no capítulo 4º "A Conquista e a Colonização Espanhola na América"; o livro "História Geral e do Brasil" (Vicente, C., & Dorigo, G. (2013). História Geral e do Brasil. São Paulo: Scipione.) que inicia o livro com o capítulo 1º "A Expansão Espanhola."



Documentos norteadores da educação e abordagem do tema

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. O documento para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018. Analisando este documento que estabelece os parâmetros da educação nacional, foi possível justificar nosso projeto de pesquisa que está vinculado com a história da América do século XVI.

De acordo com a BNCC, o Ensino Fundamental tem como prioridade contemplar a história em si e suas formas de registro documentais como, por exemplo, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica comparando-as com outras sociedades e concepções de mundo (BRASIL, 2018, p. 415). No Ensino Médio, a busca por uma análise mais crítica das relações sociais de diferentes grupos, povos e sociedades, assim como os estudos dos seus impactos econômicos e socioambientais, tem o objetivo de melhorar a interpretação e a ampliação das bases argumentativas para um bom aprendizado.

Conforme a BNCC, é no 7º ano que “as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.” (BRASIL, 2018, p. 416).

De modo geral, os livros do Ensino Fundamental trabalham o conteúdo da

América voltado para o período de expansão comercial e territorial nos 6º e 7º anos. De forma bem ampla, pontua temas do período das grandes navegações, com a expansão europeia e o mercantilismo. Já os do Ensino Médio, trazem uma proposta mais detalhada. Nesta etapa os alunos entram em contato com o tema da América no 1º ano, estudando a expansão marítima europeia e o mercantilismo. No 2º ano os livros abordam a colonização e a conquista da América.

Assim, como a proposta foi introduzir o conteúdo referente a República de Zambos abordando alguns aspectos de sua formação até sua aliança com a Coroa espanhola, a qual resultou na pintura de 1599, vale ressaltar que o trabalho com fontes e documentos históricos desta origem, ou seja, à iconografia, está presente na BNCC:

O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. (BNCC, 2018, p. 418).

A introdução e problematização do quadro *Los mulatos de Esmeraldas* como

documento histórico em sala de aula deve ser realizada com base na assimilação de elementos que possam levar os alunos a compreenderem o contexto. Deste modo, vale ressaltar que a inclusão de temas relacionadas à história da África e à cultura afro-brasileira é exigência legal definida pela lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 01).

Assim, mesmo que através de uma breve referência, o plano considera tal legislação. De acordo com a BNCC, no Ensino Médio, a busca pelo conhecimento se dá através da análise dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a proporcionar ao aluno compreender e posicionar-se criticamente em relação aos mesmos, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BNCC, 2018, p. 571).

Além desse tema atual, a pintura a

óleo de 1599 dará subsídios para a abordagem de temas como, o comércio nas Américas e o tráfico negreiro, a disputa por territórios e suas riquezas, a conquista, dominação e colonização espanhola, as formas de resistência das populações nativas, a miscigenação étnica racial etc., que podem figurar como sub temas de conteúdos mais abrangentes. A partir do contato com os conteúdos dos livros didáticos e com os principais documentos norteadores da educação, pautamos a elaboração do plano de aula para o segundo ano do Ensino Médio.

Contexto de produção do quadro: aculturação e resistência

O quadro *Los Mulatos de Esmeraldas* (1599) é uma rica representação pictórica pintada por Andrés Gallque Sánchez, artista mestiço pertencente à chamada escola de Quito, vinculada ao colégio de San Andrés de Quito, que se tornou um importante centro de educação franciscana e de produção artística na região (LEPAGE, 2007, p. 53).

Sua produção teve um significado simbólico e não menos importante no desfecho do processo que levou à pacificação da "excêntrica" população de Esmeraldas, ou seja, à aliança selada entre os zambos de Esmeraldas e a Coroa Espanhola, então unificada a Portugal através da União Ibérica, afinal, a chamada República de Zambos é um caso emblemático dentre os de resistência nativa na América do século XVI.

Com o aumento do tráfico de escravos do Panamá que abastecia principalmente o Peru e demais localidades do Pacífico, estabeleceu-se uma rota marítima que cruzava boa parte da costa. Devido a algumas adversidades climáticas próximas à costa noroeste onde hoje se encontra o Equador, não era incomum o naufrágio das embarcações. Os escravos sobreviventes acabavam se refugiando junto aos nativos, com os quais aprenderiam meios de subsistência entre outras coisas para futuramente formarem *palenques*<sup>4</sup> onde se refugiavam nos chamados cimarrones. Estes locais geralmente ficavam em regiões de difícil acesso, abrigando escravos fugitivos que compartilhavam espaço com os indígenas, “[...] nos *palenques*, adotavam na maioria dos casos uma organização política e social que contemplava o uso de formas próprias do modelo hispânico, como a nomeações de capitães, chefes políticos e alcades como autoridades dentro do palenque” (MORELLI, 2015, p. 13 tradução nossa). Estes refúgios, socialmente organizados em um contexto de diáspora africana, multiplicaram-se pelas Américas Latina e Caribenha, tornando-se um símbolo de liberdade (SILVA, 2012, p. 131).

Um dos primeiros grupos cimarrones a se formar na costa de Esmeraldas e que posteriormente comporia o que seria a chamada de República de Zambos, deu-se a partir de 1541. Segundo o cronista estudado por Juan García Salazar, Miguel Cabello de Balboa<sup>5</sup>, uma embarcação proveniente da Nicarágua atracou na baía de San Mateo para repouso,

reabastecimento de água e outros mantimentos necessários para continuar a viagem até o Peru. Em meio a uma busca por alimentos no litoral, Andrés, escravo negro, acompanhado de sua mulher indígena, conseguiram fugir terra adentro onde se encontraram com os nativos que os acolheram em sua aldeia. Embora não se tenha dados da história do negro Andrés, sua fuga ficou marcada e registrada pelos cronistas como o primeiro caso de cimarronagem da história de Esmeraldas (SALAZAR, 1989, p. 19-20).

Em meio aos nativos, o ex-escravo seria chamado de *Andrés Mangache ou Maganche*, o qual organizaria um grupo com outros negros fugidos e se colocaria à margem das ordens e das leis oficiais (SALAZAR, 1989, p. 20). De início, esse pequeno grupo de zambos não causou alardes, pois suas proporções não representavam uma ameaça concreta aos espanhóis que já sabiam de sua existência. Porém, paulatinamente houve um aumento populacional e o estabelecimento de relações com os nativos e outros *palenques*, somados ao naufrágio de uma embarcação que transportava numerosa quantidade de escravos africanos do Panamá para o vice-reino do Peru em 1553, levando os sobreviventes a se estabelecerem no Noroeste do atual Equador, na região de Esmeraldas, mesclando-se com a população indígena. (OTIS, 2008- 2009, p. 414). O interesse da Coroa nas riquezas destas terras resultou em algumas investidas sem sucesso por parte dos espanhóis, que optaram por tentar firmar uma aliança com estes povos através da famosa audiência de Quito, na qual par-

4 Nas Américas Latina e Caribenha, existem inúmeras formas de se denominar sujeitos inseridos em organizações sociais desvinculadas de suas origens através do tráfico de escravos. Um exemplo seriam os quilombos (Brasil), palenques e cumbes (Colômbia, Cuba e Venezuela), Maroons (Haiti, Jamaica e outras ilhas caribenhas), etc. (SILVA, 2012, p. 131).

5 A obra Descripción de la provincia de las Esmeraldas, en la bahía de San Mateo de 1583, é a principal fonte de pesquisa sobre a região. Seu autor foi o religioso enviado para explorar, pacificar e cristianizar a região de Esmeraldas.

ticipariam os principais representantes da República de Zambos, por parte dos Illescas e dos Arobe.

A pintura *Los mulatos de esmeraldas* reflete o resultado do longo processo de mestiçagem, resistência e aculturação. A obra é uma pintura a óleo de 92 cm por 175 cm e está exposta atualmente no *Museo de América* em Madri. Segundo a própria descrição contida na obra, a tela retrata Dom Francisco de Arobe, e seus dois filhos mais velhos, Dom Pedro e Dom Domingo. Apesar de designados como mulatos (descendentes de brancos com negros), tratam-se de zambos. No centro da pintura, o pai no primeiro plano tem a seu lado seus dois filhos, os quais têm os rostos voltados à figura paterna, enfatizando a importância da figura central. No retrato, dois novos súditos do rei aparecem com seus chapéus nas mãos representando simbolicamente submissão e respeito.

Um dos chapéus é mostrado com o interior voltado ao expectador, um gesto que sugere que seu dono não oculto intenções duplas. As mantas ao estilo indígena foram feitas com tecidos finos importados, cujas ordenanças reais só permitiam o uso pelas classes abastadas, uma maneira de ostentar elevada posição social. O uso de joias de ouro no nariz, orelhas e lábios era prática entre os nativos principais americanos, também entre os esmeraldenhos, indicava alta hierarquia. Por baixo da manta, sobre a roupa, os três personagens usam largos colares de peças brancas e regulares presas em fios de ouro. São provavelmente de madrepérola ou de alguma concha similar, não de dentes, como algumas fontes da época indicaram. O adereço mais exótico em relação ao que seria a influência dos zambos, é a gola em rufo, adereço usado pelas classes abastadas europeias no período. As armas portadas pelos Arobes são lanças de pontas de ferro, assimilação indígena.



Quadro *Los mulatos de Esmeraldas*. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/los-tres-mulatos-de-esmeraldas>.

O plano de aula elaborado para o 2º ano do Ensino Médio tem como finalidade contextualizar o quadro *Los mulatos de Esmeraldas* no processo de dominação espanhola da América no século XVI, assim como, identificar a República de Zambos como foco de resistência na economia escravista, problematizando a pintura como fonte para os estudos históricos.

A apresentação deste conteúdo aos alunos aconteceu em conluio com o resgate de elementos mais próximos de sua realidade escolar, como por exemplo, o caso das comunidades quilombolas, no caso em especial o evento de Palmares, como remanescentes dos grupos de resistência negra, dada a complexidade do assunto. A assimilação do tema da formação da República de Zambos em Esmeraldas, atual Equador, com os quilombos no Brasil, tem como objetivo aproximar os alunos do tema proposto.

A conscientização dos alunos sobre a legitimidade deste tema se faz necessária, já que será fundamental apresentar, mesmo de forma breve, que a inclusão de temas relacionado à diversidade étnica racial do Brasil a partir da história da África e da cultura afro-brasileira, faz parte da legislação brasileira.

Abordar o tema das castas e sua vasta nomenclatura na América hispânica tem o intuito de explicar o termo zambos a partir da exibição de pinturas de castas em voga no século XVIII. A partir daí será tratado o tema das imagens como fonte histórica e o conceito de iconografia. Quando também será feita a problematização da pintura, com sua análise e significado, sempre exigindo a participação dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da diversificação dos elementos relacionados à história da América e suas complexidades, a introdução deste conteúdo, prevista na lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, tem como objetivo utilizar este conteúdo como uma ferramenta de uma nova metodologia criativa para o Ensino de História.

Por meio da bibliografia que trata da conquista da América pelos espanhóis e dos conflitos e resistências das populações nativas americanas e dos africanos, o plano de aula elaborado para o 2º do Ensino Médio valeu-se do quadro *Los Mulatos de Esmeraldas* e sua relação com a conquista e a colonização da América. Este tema em específico, objetiva chamar a atenção dos alunos para um processo de pacificação e aliança entre a coroa espanhola e um grupo de Zambos nativos da América.

Embora este tema, em específico, não apareça nos livros didáticos, a elaboração deste plano de aula visou a inserção no cotidiano dos alunos de uma fonte rica e curiosa, comumente desconhecida, estimulando a sua exploração.



## REFERÊNCIAS

- Azevedo, G. C., & Seriacopi, R. História em Movimento . São Paulo : Ática. 2010.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Acesso em 03/05/2019.
- Braick, P. R., & Mota, M. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo : Moderna. 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02/06/2019.
- FREITAS, Artur. História e imagem artística: por uma abordagem tríplice. Estudos Históricos , Rio de Janeiro , n. 34, p. 03-21, Julho - Dezembro 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Soberes necessários à prática educacional. São Paulo : Paz e Terra. 2002.
- GLAVE, Luis Miguel. Hombres de mar. Caciques de la costa ecuatoriana en los inicios de la Epoca colonial. Procesos: revista ecuatoriana de Historia, n. 40, jul.-dez. 2014, p. 9-36.
- LEPAGE, Andrea. El arte de la conversión. Modelos educativos del Colegio de San Andrés de Quito. Procesos: revista ecuatoriana de Historia, n. 25, 1 Semestre, 2007, p. 45-77.
- Mocellin, R., & Camargo, R. História em Debate . São Paulo : Editora Brasil. 2013.
- MENDOZA, M. Á. G.; PIEDRAHITA, V. A.; CORTEZ, G. N. G. Saber y evaluación de libros de texto escolar: una herramienta de reflexión y acción. Colombia : EDITORIAL PAPIRO, 2009.
- MENESES, Ulpiano T..Bezerra. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 243-252.
- MORELLI, Federica. Em Los confines de La soberania: Esmeraldas, siglos XVI-XIX, Claves. Revista de História, Montevideo, n. 01, dezembro de 2015, p. 07-31.
- NOVOA, Rocío Rueda. De esclavizados a comuneros en la cuenca aurífera del río Santiago-río Caypas (Esmeraldas) Etnicidad negra en construcción em Ecuador siglos XVIII-XIX. Programa de Doctorado en Historia, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2010.
- OTIS, Maurício Valiente. Negros, zambos y mulatos libres en la estructura político-administrativa indiana. Anuario de Historia del Derecho Español, AHDE, tomo LXXVIII-LXXIX, 2008-2009. <https://www.boe.es/publicaciones/> acesso em 20/04/2017.

Pellegrine, M., Dias, A. M., & Grinberg, K. Coleção Novo Olhar para a História. São Paulo : FT.D. 2010.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.

REIMERS, Luis Andrade. Las esmeraldas de esmeraldas durante o século XVI: Cartilla de Divulgacion Ecuatoriana, n. 16, Quito: Editoria Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1978.

SALAZAR, Juan García. Cimarronaje en el Pacifico sur: historia y tradicion el caso de Esmeraldas, Ecuador. Master of Arts in History. Johns Hopkins University, may, 1989.

SILVA, Vera Regina Rodrigues. Entre quilombos e palenques: um estudo antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Vicente, C., & Dorigo, G. *História Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione. 2013.



IMPASSES  
METODOLÓGICOS  
QUE O ENSINO  
DE GEOGRAFIA  
SOFRE NO ENSINO  
MÉDIO BRASILEIRO:  
BUSCANDO A  
PROGRESSÃO

ROZA,  
Simone de Lima

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Santo Amaro - UNISA. E-mail: rozasimone lima17@gmail.com. Orientada por Alexandre Gomes Ferreira, professor do curso de Geografia na Universidade de Santo Amaro - UNISA.

[gferreira@prof.unisa.br](mailto:gferreira@prof.unisa.br)

# ARTIGO

METHODOLOGICAL  
IMPASSES THAT  
GEOGRAPHY EDUCATION  
SUFFERS IN BRAZILIAN  
HIGH SCHOOL: SEEKING  
PROGRESS

# Resumo

O trabalho presente tem como objetivo discutir as dificuldades no ensino de Geografia no ensino médio, com o propósito de apresentar sua importância para docentes e educandos, auxiliando a formação de cidadãos críticos dentro do contexto atual da sociedade moderna, além de melhorar a relação de ensino-aprendizagem da disciplina. A pesquisa implica em discutir a desvalorização da Geografia e do docente em nosso contexto atual e ao longo de sua história no Brasil, além dos problemas que são enfrentados pelos mesmos, numa sociedade onde a escola é refém dos donos do capital. Na presente pesquisa, a metodologia empregada será o estudo e a discussão dos trabalhos bibliográficos e artigos produzidos que trataram sobre o tema anteriormente.

## Palavras-chave:

Ensino de Geografia; Geografia; Educação; Professores.

# Abstract

The present work aims to discuss the difficulties in teaching geography in high school, with the purpose of presenting its importance to teachers and students, helping the formation of critical citizens within the current context of modern society, besides improving the teaching relationship learning of the discipline. The research implies discussing the devaluation of geography and the teacher in our current context and throughout its history in Brazil, as well as the problems that are faced by them in a society where the school is hostage to the owners of capital. In the present research, the methodology employed will be the study and discussion of the bibliographic works and articles produced that dealt with the subject previously.

## Keywords

Teaching of Geography; Geography; Education; Teachers.

# INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca debater os impasses no ensino de Geografia no ensino médio e analisar como a relação de ensino-aprendizagem é tratada. A problemática de pesquisa implica em analisar uma escola que está à mercê do sistema econômico atual que forma alunos somente para o mercado de trabalho, além disso, uma escola que conta com professores malformados e com uma carga horária medíocre para a Geografia e Ciências Humanas no geral. Neste sentido, a presente pesquisa visa atingir o seguinte objetivo: Analisar e debater os problemas e dificuldades no ensino de Geografia no ensino médio, apresentando sua importância e relevância para docentes e educandos, para auxiliar a formação de alunos mais críticos dentro das universidades e escolas públicas no contexto atual da sociedade.

A metodologia empregada será o estudo e a discussão dos trabalhos bibliográficos e artigos produzidos que trataram sobre o tema. A importância do trabalho proposto é justamente orientar os alunos para a relevância do ensino de Geografia no ensino básico, pois muitas vezes o educando vê a Geografia como uma ciência que estuda o lugar, a localização, os mapas e tudo relacionado a espaço; essa é uma definição muito limitada e que esses jovens não deveriam ter. A disciplina não aparece como uma ciência que ajuda o aluno a ser cidadão, este atributo, por exemplo, é dado a outras matérias como a Sociologia e a Filosofia; diante disso a Geografia está perdendo cada vez mais seu

espaço dentro das escolas brasileiras.

Chega-se a hipótese que o ensino de Geografia é subjugado dentro da realidade brasileira, pois os alunos e alguns professores não sabem realmente a finalidade de seu estudo, além de que, ao longo da história brasileira a disciplina sempre perdeu espaço dentro do ensino para as outras ciências humanas, corroborando para que ela não fosse implantada com uma finalidade própria de estudo. Além disso, problemas como a formação dos professores, a doutrinação dentro da escola e os exames como vestibulares acabam que por contribuir para que a Geografia permaneça esquecida e estacionada dentro das escolas brasileiras.

O debate sobre as metodologias de ensino empregadas no campo da Geografia auxilia de alguma forma os professores que lecionam a disciplina, pois estes se tornam mais críticos em relação ao conteúdo que ensinam se tornando reféns dos livros didáticos; que muitas vezes não acompanham as discussões acadêmicas que estão sendo feitas, ademais, contribui para a formação dos futuros licenciados em Geografia, estes, também não se tornarão reféns dos apostilados escolares no futuro.

Contudo, espera-se esclarecer quais são os empecilhos para que o ensino de Geografia possa acontecer de maneira crítica, buscando debater como a disciplina é lecionada e como seu caráter tradicional interfere na maneira que o aluno pensa, relacionando à realidade em que ele está inserido e a sua experiência de vida.

Sobre geografia:

uma ciência difícil de ser definida dentro das escolas brasileiras

Buscando definir simplesmente o que é Geografia a partir do dicionário, descobrimos que ela não passa de “uma ciência que tem por objeto a descrição da superfície da Terra, o estudo dos seus acidentes físicos, climas, solos e vegetações e das relações entre o meio natural e os grupos” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1995 apud FURIM, 2012). Ou:

Geografia é a ciência que estuda a superfície da Terra. Ela descreve e analisa como os fenômenos físicos, biológicos e humanos variam no espaço. Para dar conta de tudo isso, é necessário percorrer, medir e estudar o território - como faz o IBGE no Brasil. (IBGE – 7 a 12 apud FURIM, 2012).

É custoso pensar que a Geografia está atrelada a algo mais complexo quando o próprio órgão responsável por ela no Brasil a define tão superficialmente. A Geografia é uma Ciência difícil de ser definida por conta da abrangência de conteúdos que ela se propõe a explorar, o que ocorre é que a versão tradicional define a ciência geográfica a partir do significado etimológico do nome Geografia = Descrição da Terra, dando a impressão de que a ciência é descritiva e aborda somente a descrição dos fenômenos terrestres e nada mais, o que não ocorre na prática.

Para Moraes (1999) definir o objetivo da Geografia é polêmico, pois há muitas controvérsias sobre o seu objeto de estudo,

ainda segundo o autor existem diversas linhas de pensamento que buscam definir o objeto de estudo da Geografia:

Alguns autores definem a Geografia como o estudo da superfície terrestre. Esta concepção é a mais usual, e ao mesmo tempo a de maior vaguidade. Pois a superfície da terra é a teatro privilegiado (por muito tempo o único) de toda reflexão científica, o que desautoriza a colocação de seu estudo como especificidade de uma só disciplina (...). Outros autores vão definir a Geografia como o estudo da paisagem. Para estes, a análise geográfica estaria restrita aos aspectos visíveis do real (...). Existe ainda autores que buscam definir a Geografia como estudo do espaço. Para estes o espaço seria passível de uma abordagem específica, a qual qualificaria a análise geográfica (...). (MORAES, 1999, p. 13-17).

Por fim:

(...) Alguns autores definem a geografia como o estudo das relações entre o homem e o meio, ou, posto de outra forma, entre a sociedade e a natureza. Assim, a especificidade estaria no fato de buscar esta disciplina explicar o relacionamento entre os dois domínios da realidade. (MORAES, 1999, p.18).

Portanto, segundo o autor, não há consenso sobre o objeto de estudo da Geografia no âmbito acadêmico, resta somente à geografia tradicional responder a esta indagação. Então, divulgar nas escolas e nos meios sociais que a Geografia é a ciência que descreve os processos que ocor-

rem no planeta é um resquício de uma versão tradicional e mnemônica da disciplina, além de ser uma afirmação equivocada, tendo em vista os diversos objetos de estudo e a ampla discussão em relacionada; além do mais, pode-se dizer que combinada com outros fatores desta inexistência de consenso, gere a crise de sua finalidade dentro da sala de aula, pois os alunos não possuem conhecimento sobre as discussões geográficas. Temos impressão de que as disciplinas escolares não acompanham a discussão acadêmica:

É como se o professor das escolas fundamental e média fosse apenas um reprodutor do saber construído em outro lugar, o 'lugar competente', e a sua tarefa consistisse essencialmente em adaptar esse saber à faixa etária do aluno. Seu labor seria então 'didático' num sentido tradicional: como ensinar de melhor maneira um determinado conteúdo já pronto e que o educando deve meramente assimilar. (VESENTINI, 2004, p. 223-224).

Para Oliveira (1989), outro fator que contribui para a defasagem da disciplina é que a produção de livros didáticos de geografia muitas vezes não acompanha as transformações que a ciência sofre no âmbito acadêmico, fazendo com que a Geografia escolar seja atrasada em relação à acadêmica, quando na verdade deveriam andar juntas; o que faz perpetuar o ensino tradicional da disciplina, fazendo dela, uma ciência mnemônica e descritiva. (VESENTINI, 2004).

Assim sendo, a Geografia não é uma ciência que possui somente um objeto de estudo, para Furim (2012, p. 26) a Geogra-

fia se ramifica em muitas temáticas e extrapola a capacidade da ciência geográfica, desta forma caberá a ela "se conformar em ser uma "superciência" que reuniria os resultados parciais de cada ciência, da natureza e do homem, para sistematizá-los numa síntese".

Então se conclui que:

Nesta linha de análise chega-se facilmente à conclusão de que, por natureza, a geografia tem um caráter particularmente heterogêneo; se, por um lado ela se alinha entre as ciências da natureza, por outro situa-se entre as ciências do homem, e daí decorre a busca contínua de sua unidade (...) Enquanto ciência que tem por objeto de estudo as relações entre o homem e o meio, numa troca simultânea de influências, a geografia se encontra preocupada com a compreensão dos aspectos naturais do planeta tanto em suas especificidades quanto no seu inter-relacionamento e configuração geral; também a sociedade, parte integrante deste inter-relacionamento, assume importantíssimo papel no contexto geográfico, dividindo igualmente com o quadro físico do planeta o rol de preocupações desta ciência (MENDONÇA, 1992 apud FURIM, 2012).

A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer guerra ou ideologia

(...) A geografia está, então, a tal ponto ligada à escola, na representação coletiva, que a carta da França ou o globo terrestre figuram sempre em local

destacado, entre as imagens que estão expostas numa sala de aulas. Vai-se à escola para aprender a ler, a escrever e a contar. Por que não para aprender a ler uma carta? (...) esboçar o plano da aldeia ou do bairro? Por que não representam sobre o plano de sua cidade os diferentes bairros que conhecem, aquele onde vivem, aquele onde os pais das crianças vão trabalhar, etc.? Por que não aprender a se orientar, a passear na floresta, na montanha, a escolher determinado itinerário para evitar uma rodovia que está congestionada? (LACOSTE, 1988, p. 55).

Partindo desta ideia, iremos discutir como o ensino de geografia se deu ao longo do tempo. A Geografia se tornou uma disciplina escolar após a guerra franco-prussiana ao se comprovar que a Alemanha havia ganhado a guerra por seus soldados terem conhecimento amplo sobre seu território e estudavam a disciplina em suas escolas. Assim, na França, a Geografia foi ensinada para formar um cidadão/soldado/patriota pronto para a guerra e este mesmo padrão se espalhou por todo continente europeu, servindo como:

[...] prestadora de serviços patrióticos para o Estado-Nação. Como o livro de LACOSTE (1993) a Geografia “serviu” primeiro para a guerra e conseqüentemente para preparar soldados” depois a geografia torna-se ciência para formar professores a fim de lecionar nas escolas. No entanto, a geografia foi ensinada nas escolas, pois era útil para as classes dominantes desses países naquele momento histórico. (DE ÁVILA MELO; VLACH & SAMPAIO, 2006 p. 2684).

Se em países como a França e Alemanha a Geografia serviu primeiro para à guerra, no Brasil, o objetivo dela foi totalmente diferente: A Geografia foi instaurada no Brasil sendo auxiliar da História, no colégio Pedro II, pois era uma disciplina complementar: “A Geografia foi considerada pela comissão como devendo servir de introdução à História e como estímulo mais propício para despertar o desejo deste estudo principal”<sup>1</sup>. Essa situação fez com que o aluno não refletisse sobre o espaço e sim “fazer dele um inventário, para delimitar o espaço nacional e situar o cidadão neste quadro.” (BRABANT, 1989, p.18). Ademais:

A presença do ensino de Geografia na distribuição das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Colégio Pedro II é extremamente importante, na medida em que essa escola foi fundada tendo em vista a definição de um padrão do e para o ensino secundário em todo o país. No fundo, esse objetivo não foi atendido, pois o ensino de secundário era apenas um trampolim para o acesso aos cursos superiores. Geografia (e história) fazia(m) parte dos exames para as faculdades de direito desde 1831, o que certamente contribuiu para o a sua inclusão no Colégio Pedro II. (VLACH, 2004, p. 189).

Portanto, o ensino da Geografia, estava ligado à ideia de nacionalismo patriótico, ou seja, se ensinava geografia com o intuito de formar cidadãos patrióticos que amariam e defenderiam sua pátria caso precisasse um dia. No entanto, esta ideologia não foi muito sucedida no Brasil,

<sup>1</sup> Ver BRABANT, 1989, p. 17. Neste trabalho o autor faz nota à citação dizendo que a encontrou em: Duchesme. Sur l'enseignement de l'histoire, de la Géographie et de la chronologie. (Sobre o ensino da história, da Geografia e da cronologia) 1822.



pois a disciplina foi tratada como uma a mais para ser estudada para a admissão em cursos de carreira tradicional e cargos públicos cobiçados na época; totalmente diferente do objetivo inicial.

Contudo, a Geografia quando emancipada foi dividida em: Geografia do Brasil e Geografia Geral até 1940 e servia para ajudar a compreender os fenômenos ao longo do tempo. Na década de 30, além de ser instituída no ensino superior em São Paulo e no Rio de Janeiro, a Geografia passou a ser obrigatória em todas as séries das escolas públicas buscando difundir o sentimento nacionalista na população.

No regime militar, a ciência é convertida em estudos sociais, onde perde lugar para a História e Sociologia, além disso, a ditadura militar desvalorizou a formação docente (VESENTINI, 2009). Percebe-se a falta de currículo de geografia até a chegada dos PCN'S que inclusive foi o seu primeiro currículo. Nos anos 90 a Geografia surge nos livros didáticos, portanto sua ascensão é recente.

Percebendo a história da disciplina no Brasil, podemos perceber que a Geografia chegou ao território brasileiro cheia de ideologias e dependendo da época, a ciência era usada para perpetuar a ideologia do período, como Oliveira (1989, p.11) afirma: "(...) A educação busca sempre inculcar valores que sirvam para afirmar a dominação burguesa, mesmo que sob os princípios da liberdade e da igualdade".

Além de que, esse contexto histórico reforça o que Lacoste (1988) diz em seu livro a Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra:

Pois, a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Para toda ciência, para todo saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado à uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder. Colocar como ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, são somente como previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadrar no bem fundamentado das abordagens do Saber pelo Saber. São tais práticas estratégicas que fazem com que a geografia se torne necessária, ao Chefe Supremo, àqueles que são os donos dos aparelhos do Estado. Trata-se de fato de uma ciência? Pouco importa, em última análise: a questão não é essencial, desde que se tome consciência de que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder. (p.22-23).

Para mais:

É evidente que a escola não produz, mas apenas reproduz as desigualdades sociais; mas sua função ideológica parece ser bem mais eficaz que as formas anteriores de legitimar privilégios de estamentos ou ordens. E, além disso, a escola contribui para a reprodução do capital: habitua os alunos à disciplina necessária ao trabalho na indústria moderna. (VESENTINI, 1989, p.31).

Portanto, ao longo do tempo, percebemos no Brasil a caracterização de uma Geografia que serve aos interesses dominantes reproduzindo as desigualdades sociais, totalmente diferentes de seu objetivo inicial que era, assim como nos países europeus, formar cidadãos patriotas que conhecesse seu território a fim de proteger o país de futuros invasores. A Geografia serviu em primeiro lugar para fazer a guerra na Europa, mas no Brasil, a Geografia serviu em primeiro lugar para fazer ideologia.

Professores e alunos amoldados pelo ensino tradicional

*“Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio.” (Max Weber).*

Dentre os contextos citados sobre o ensino de Geografia no Brasil, destaca-se a figura do docente, pois em cada fase este

se adapta a forma de ensinar, no entanto, podemos perceber que sempre há uma homogeneidade em seu comportamento sendo um educador mais tradicional, voltado para a memorização do conteúdo; os profissionais que fogem desta estética de professor ideal não passam confiabilidade para seus alunos e para a escola.

No entanto, esta visão tradicional, que atravessa os tempos é difundida por nós mesmos, pois sempre pensamos no professor sendo o portador do conhecimento legítimo e os alunos - segundo o próprio nome sugere – são seres sem luz, meros aprendizes. É necessário abolir esta ideia de que os alunos não podem construir o saber junto com o professor, pois:

Se considerarmos que o conhecimento é construído pelo sujeito, no caso o aluno, na sua relação com os outros e com o mundo, é necessário que os conteúdos sejam refletidos, reelaborados pelo aluno para se construir em conhecimento dele. (CACETE, 2015, p. 235).

A relação entre professores e alunos é essencial para o processo de ensino-aprendizado, ademais, os alunos não possuem noção que podem ser co-autores do saber e juntamente com o professor podem elaborar conteúdos que estabeleçam uma relação de conhecimento mútuo, pois o professor é aquele que aprende ensinando e que ajuda os alunos a aprender, além disso, não reproduz, mas produz o conhecimento que é passado para os alunos, de forma que o aluno deixa de ser aquele ser receptáculo existencial (VESENTINI, 2004).

Porém, este ideal está longe de ser alcançado devido aos problemas que a formação e a valorização do docente sofreram ao longo da história.

A formação dos profissionais de geografia passou por diversas mudanças ao longo do tempo, marcando também a qualidade do ensino da disciplina no país. As condições das escolas brasileiras não estimulam o docente para que ele ofereça uma aula de qualidade para seus alunos, agravando a situação em uma aula de geografia:

Além dos problemas de baixos salários dos professores, do elevado número de aulas por semana que eles são obrigados a cumprir e do excesso de alunos por sala, devemos acrescentar ainda a generalizada falta de equipamentos: ausência quase total de vídeos, computadores, projetores, em geral (principalmente os multimídia), mapas, maquetes, laboratórios e algumas vezes até de um simples quadro com giz. No caso do ensino de geografia, isso tudo é agravado pelos preconceitos contra a disciplina (e contra as humanidades em geral, consideradas "secundárias"), que fica com uma carga horária reduzida – e não pode reprovar ou reter nenhum aluno, naqueles estados onde isso ainda existe – e enfrenta uma enorme dificuldade para operacionalizar os estudos do meio, que são importantíssimos na sua prática educativa. (VESENTINI, 2004, p.235).

No entanto, existem problemas na educação relacionados à formação do professor, ressaltando que algumas re-

formas educacionais colocaram em xeque a qualidade do ensino de Geografia no Brasil, como a reforma que formava um professor bi-disciplinar em 24 meses, gerando uma massa de profissionais mal preparados para as aulas e que viram no livro didático uma saída para prepará-las, afinal, o professor se sentia seguro em relação às aulas se as preparassem com o livro didático. Este fato ajudou a fomentar a indústria do livro didático que via na falta de experiência do professor uma maneira de conseguir lucro.

Esta sucessão de fatos fez com que o próprio professor deixasse de ser crítico em relação ao material que é utilizado em sala de aula, sendo menos rigoroso ao selecionar o material para as aulas. Além de que, o ensino superior para professores, não forma profissionais comprometidos com a profissão docente, não ensinando os futuros professores a serem leitores críticos do material que irão trabalhar em sala de aula e nem professores que serão autores de suas próprias opiniões e conteúdo, fazendo que estes optem por uma aula tradicional; transmitindo conteúdos e os alunos os absorvendo (ou não) à sua maneira, considerando que, "os professores que não exercem a autonomia, a capacidade crítico-reflexivo, não podem ensiná-las aos seus alunos, pois ninguém ensina o que não sabe". (CACETE, 2015, p. 234)

Um dos problemas no ensino de Geografia citado por Moraes (1989) é a transposição didática feita pelos docentes que não é feita adequadamente. Segundo o autor, os conteúdos que os professores adquirem na universidade se perdem na prática, principalmente, com o advento dos

materiais escolares como apostilas e livros didáticos. No entanto, é importante que se popularize o conhecimento científico, pois “sua popularização aproxima o aluno de algo antes desconhecido. Seria este um caminho a se propor: Falar a mesma língua do aluno” (BRAIT, MACEDO & SILVA, s.d, p.4). Por isso, a transposição didática que não é feita adequadamente atrapalha o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, segundo Moraes (1989), alguns profissionais vêem a escola como uma profissão provisória, almejando sempre outros cargos que se pode conseguir com a formação em geografia ou até mesmo a busca por dar aulas no ensino superior, faz com que este profissional não dê a importância devida para os conteúdos lecionados no ensino básico. Para o autor isso caracteriza uma crise na Geografia escolar que pode ser percebida antes do professor de geografia se formar, percebe-se isto analisando as monografias dos estudantes que focam em outros campos de conhecimento propostos pela geografia, excluindo assim, o magistério.

Sobre os livros didáticos Oliveira (1989) percebe que na formação acadêmica os estudantes de licenciaturas não aprendem a não se tornarem reféns do livro didático e das apostilas, tornando o livro didático em sua “bíblia”, assim acreditam que o livro didático não mente e por isso reproduz o que o livro diz piamente. Ainda segundo o autor, os professores:

Não tem tido condições, na maioria das vezes, para se formar dentro de um processo crítico que lhe permita também tornar-se um verdadeiro “juiz

crítico” do livro didático. Passou, portanto, a ser vítima deste, partindo de uma premissa nem sempre verdadeira: “Se está publicado é bom, e está correto o que aí aparece escrito”. (OLIVEIRA, 1989, p. 138).

No entanto, a má formação de professores é um reflexo da baixa qualidade do ensino público brasileiro, pois a maior parte dos indivíduos que buscam cursos de licenciaturas é de baixa renda e consequentemente estudaram em escola pública, este ensino de má qualidade que tiveram no passado tende a refletir na formação docente, além disso:

(...) A formação dos professores de geografia frequentemente problemática, pois existem muitos cursos superiores dessa ciência (e também algumas outras) que não têm condições mínimas de funcionamento – isto é, corpo docente qualificado, com mestrado ou doutorado, laboratórios e bibliotecas razoáveis ônibus para excursões etc. – e, para completar, qualquer um julga que pode lecionar essa disciplina: uma boa parte dos docentes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio não possui uma formação específica na área, sendo estudantes (de diversos cursos) ou sociólogos, historiadores, advogados, engenheiros, geólogos teólogos etc. (VESENTINI, 2004, p. 236).

Diante desta discussão surge a preocupação de se entender como a Geografia está sendo lecionada nas escolas públicas. Será que há diferença entre o ensino de matérias práticas (como Português e

Matemática) e matérias teóricas (Ciências sociais e Geografia)? Nas escolas brasileiras, a Geografia não aparece como uma ciência que ajuda o aluno a ser cidadão no ensino médio, este atributo é dado a outras matérias como sociologia e filosofia, diante disso, a geografia está perdendo cada vez mais seu espaço dentro das escolas brasileiras.

Yves Lacoste (1988) dividiu a Geografia em duas: A primeira, aquela usada pelos militares e pelo Estado é usada como ferramenta para conseguir poder; A segunda é a geografia dos professores, um saber enciclopédico e metódico que:

(...) Apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente "inútil. Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois sobretudo na França, a geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de

conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado. (1988, p. 31).

Para o autor a Geografia escolar é desprezada pela população por ter este caráter mais simplório de traduzir o conhecimento científico da disciplina, ou seja, a disciplina escolar seria uma versão mais acessível da Geografia acadêmica e do Estado-maior, além de que, durante muito tempo o ensino da disciplina sofreu com as consequências de seu ensino tradicional, com seu movimento de renovação. A disciplina ganhou mais espaço dentro das escolas, no entanto, ainda podemos perceber na atualidade que muitas vezes a ciência não se atualiza, sendo enfadonha e chata para os alunos. Ainda segundo Lacoste a disciplina "é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino" (ibidem, p. 56). Por isso, em nosso contexto atual a disciplina vem perdendo espaço para outras que demonstram um caráter mais prático.

No Brasil, o sistema econômico atual reflete no parecer das pessoas sobre o ensino médio que é visto pela maioria da população como uma maneira de se conseguir uma vida melhor. Pensa-se no ensino como forma honesta de conseguir dinheiro e não como um conjunto de saberes que se adquire durante anos para tornar o jovem um cidadão pensante. "Dessa maneira, no sistema capitalista a educação está voltada para atender às

necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada.” (SHIMADA, 2013, p.134).

Os jovens desejam entrar no mercado de trabalho imediatamente, seja por questões pessoais ou por imediatismo, além do mais, a educação não é mais vista como o conjunto de saberes que um indivíduo deve possuir para viver em sociedade sendo um cidadão e sim um curso que capacitará os jovens a entrarem no mercado de trabalho mais especializados. Logo, no contexto atual da sociedade, passar longos anos numa universidade não será a opção dessas pessoas.

No entanto, essas percepções que uma parcela da população possui, são um tanto quanto equivocadas, na verdade, o fato de obter uma vida financeira estável após a conclusão dos estudos é mera ideologia do sistema, para Oliveira (1989, p. 11) “[...] A educação busca sempre inculcar valores que sirvam para afirmar a dominação burguesa, mesmo que sob os princípios da liberdade e da igualdade”, portanto a escola forma, sem perceber uma massa de trabalhadores que saibam obedecer e serem fiéis aos seus chefes.

Ainda segundo Shimada (2013), nos países em desenvolvimento como o Brasil, as medidas educacionais são tomadas a partir de metas desenvolvidas para esses países, quem manda nas políticas educacionais é o capital e o Estado que se responsabiliza em inculcar valores nos educandos para que eles fomentem o atual sistema, portanto:

Verifica-se que a classe trabalhadora fica à mercê da política econômica do mercado que atua de acordo com os

“manda-chuvas”, que em cada período da história foi marcado com uma denominação diferente, sejam Igreja/jesuítas, latifundiários, governantes, FMI e Banco Mundial, mas que no fundo tinham uma mesma finalidade: transformar a educação num engodo, e formar cidadãos submissos às ordens do governo e da classe dominante. (SHIMADA, 2013, p.134).

Conclui-se que a escola no contexto atual da sociedade forma mais trabalhadores do que cidadãos, trabalhadores esses que irão alimentar o sistema e perpetuá-lo.

Saravá esperança:  
ao ensino crítico nas  
aulas de geografia!

Os alunos juntamente com os professores são uma figura fundamental no processo de ensino-aprendizagem, portanto, é importante saber como estes alunos se relacionam com o ensino, inclusive o de geografia. Grande parcela desses jovens está na escola para obter melhores condições de vida, por isso, cometem o equívoco em pensar que a escola os prepara para o ambiente de trabalho sendo que não é somente isso, a escola forma cidadãos pensantes que podem participar da sociedade. Os alunos não têm noção que podem ser co-autores do saber e que podem juntamente com o professor, elaborar suas aulas. Estabelecendo uma relação de conhecimento mútuo, ao contrário disso, esses jovens estão desestimulados e como consequência, desistindo da escola muito antes de completar todo o ensino



básico, ademais, quando o aluno entra em contato com a Geografia ele é automaticamente inserido nesse campo de problemas que discutimos acima, fazendo com que o educando tenha noções precipitada da disciplina como sendo a “ciência que estuda os mapas”, que estuda a localização, o espaço, noções limitadas que não se pode ter, pois perpetua o ensino acrítico da Geografia que relaciona a matéria a algo descritivo.

No entanto, “O ensino de Geografia, marcado por esquemas descritivos e de memorização, vem ganhando sentido e significado tanto para alunos como para professores” (CACETE, 2015, p. 234.), ou seja, não há como mudar esta perspectiva em relação ao ensino da disciplina se não houver diálogo entre professores e alunos:

É preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. Devemos ensinar mais nossos alunos (e a nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o aluno perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando doutrinas, verdades, mas sim que estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos. (KAERCHER, 2009, p.222).

É necessário também criticar a Geografia transpassada aos jovens e trilhar novos horizontes para a disciplina (OLIVEIRA, 1989), além disso, é preciso transformar a disciplina em algo prático que ajude no cotidiano do educando e o faça

ser crítico em relação ao meio social em que vive.

Contudo, podemos observar que ao chegar ao ensino médio a Geografia se vê subordinada por outras correntes de pensamento como a Sociologia e a Filosofia, que tomam dela algumas finalidades fazendo com que o aluno tenha a conclusão precipitada de que são disciplinas semelhantes, cujo objeto de estudo é o mesmo e que as disciplinas abordam determinados aspectos da sociedade com o mesmo olhar e com as mesmas teorias. Fora que, no ensino médio, a ciência conta com somente duas aulas semanais; o que é muito pouco para se trabalhar uma disciplina com conteúdos tão complexos e densos, dificultando o trabalho daqueles professores que desejam ser criativos e inovadores dentro da sala de aula. Todavia, há casos em que essas duas aulas semanais não são bem utilizadas pelos professores, seja por indisciplina dos alunos ou por falta de metodologia do professor, que torna a aula como sinônima de livro didático, como aponta Kaercher (2009):

Apesar das reclamações corriqueiras de que “2h/aula por semana é pouco”, muitos alunos-estagiários não sabem o que fazer diante dos alunos nesse curto período. Resolvem isso dando uma cópia de texto de um livro didático (pois costumeiramente, os alunos não possuem livro). Lê-se o texto (não raro de forma apressada e improdutiva), fala-se algumas coisas isoladas e está dada a aula. Parece que o aluno tem medo de inovar, de usar um outro recurso didático (música, saída de campo pelo entorno da escola,

fotografias, elaboração de desenhos, charges etc.). (2009, p. 226-227).

Outro ponto interessante citado pelo autor é a pobreza bibliográfica dos professores dentro da sala de aula:

Pobreza bibliográfica. Já alertei, anteriormente, para a fragilidade das bases em que são planejadas as aulas. Usam, não raro, somente o livro didático da própria turma. Faltam não só livros de apoio, mas, sobretudo, a postura epistemológica de pesquisador. Buscar não só mais informações, mas também outros recursos que não o livro didático. (KAERCHER, 2009, p. 229).

Como já citado anteriormente, esta pobreza bibliográfica juntamente com a má transposição didática e a falta de senso crítico em relação ao material de estudo que está sendo utilizado, pode prejudicar o senso crítico dos alunos, pois um professor que não exerce senso crítico em relação aos conteúdos, não formará cidadãos pensantes. Além disso, o livro didático, apostilas e afins podem ser considerados um empecilho para a formação do senso crítico dos alunos se utilizado de maneira que seja sinônimo de aula pronta, contudo, se utilizado de maneira a acrescentar à discussão em sala de aula, os recursos didáticos ajudam e orientam professores e alunos para uma aula produtiva. Cabe ao educador estabelecer qual será a sua relação com o material didático. Portanto:

O livro didático tem papel importante nesse processo, sobretudo quando

o professor estabelece com ele uma convivência produtiva, num constante diálogo com a realidade. O que significa que, nenhum material didático por si só é capaz de dar conta de uma aprendizagem significativa e eficaz, sendo, portanto, necessário reconhecer a centralidade do professor nesse processo. (CACETE, 2015, p. 237).

Entretanto, no contexto atual da sociedade, os vestibulares se tornaram outro empecilho para o ensino de Geografia no ensino médio, pois para muitos alunos e para os pais, ou até mesmo a escola; exigem que sejam ensinados os conteúdos que serão cobrados nos exames. Como resultado, alguns professores desistem de formar cidadãos críticos por conta disso, já que: "Na nossa tradição bacharelesca, o importante é ter diploma e não, necessariamente, uma sólida formação escolar." (VESENTINI, 2009, p. 235).

Para Vesentini (1989) a escola reproduz as desigualdades sociais e a hierarquização que nela existe, por isso professores e alunos deixam de lado a formação cidadã e a construção do saber, para se dedicar a exames eliminatórios e aos conteúdos que podem ser utilizados no mercado de trabalho.

Assim, todo professor que tentar inovar ou ser crítico em relação aos conteúdos ensinados, são pressionados. Contudo, "muitos pais de alunos que reclamam e querem o tradicional, porque julgam que com isso os seus filhos terão uma maior chance nos vestibulares" (VESENTINI, 2004, p. 245). Além dos alunos acomodados "que não querem estudar

de fato e preferem o comodismo das aulas expositivas e dos questionários nos quais se copiam as respostas.” (Idem). No entanto, o ensino tradicional não garante que os alunos irão passar no vestibular ou que será mais fácil para aqueles que são acomodados.

Entretanto, a autonomia do professor está ameaçada por mais um estorvo, atualmente, propostas de lei estão sendo colocadas em questão; além dos congelamentos de verbas para a educação, no entanto, essas propostas desvalorizam o professor e sua autonomia. Todas essas medidas desvalorizam a profissão docente, desvalorização essa que é proposital segundo Frigotto (2016), desvalorizando também a escola pública, abrindo caminho para que a gestão privada consiga popularidade e seja considerada referência em questão de qualidade.

Uma proposta bem atual é a proposta de lei: “Escola sem partido”, que obriga a fixação de um cartaz na sala de aula com os deveres do professor, limitando assim a autonomia do mesmo sobre os alunos com princípios de liberdade e igualdade, no entanto, essa proposta faz com que o ensino se torne mais tradicional ainda, afinal:

Esse é o discurso do poder (mesmo que este se renove, deixe de lado alguns de seus conhecimentos mais descritivos, mais tradicionais), o discurso da autoridade, da hierarquia. Ele tende a colocar os alunos como receptáculos passivos do saber, e o professor um transmissor de conhecimentos elaborados por “especialistas” e selecionados pelo

Estado, pelos “competentes técnicos da educação” que sabem melhor que o professor o que convém ou não a seus alunos (mesmo que nunca os tenham visto). (VESENTINI, 1989, p. 111).

Além de que, é importante para o Estado que o ensino - e consequentemente o ensino de Geografia - seja acrítico, pois não estimulará o senso crítico do aluno e ele não vai ser um adulto participativo nas decisões tomadas pelo mesmo, ademais, a proposta de uma escola sem partido, fará com que os jovens não possuam argumentação, sendo assim, intolerantes e limitados em relação aos debates contemporâneos.

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente. (FRIGOTTO, 2016, p.12).

Entretanto, o professor que debate temas pertinentes em suas aulas não

está doutrinando seus alunos, nem os forçando a seguir tal detrimento político e muito menos abandonando conteúdos que devem ser ensinados na sala de aula e que conseqüentemente, serão úteis no cotidiano e em exames eliminatórios como o vestibular:

(...) o principal papel de uma boa educação não é formar discípulos que repitam ou reproduzam noções ou opções dos mestres e sim formar mentes criativas e que pensem o novo, que contraiem todas as formas de pensamento estereotipado, inclusive aquelas voltadas para o lado do bem ou da utopia. (VESENTINI, 2013, p. 24-25).

Na verdade, este docente, está estimulando a capacidade de argumentação daqueles jovens e o senso crítico dele em relação a tudo o que vê e ouve nos veículos de comunicação, ensinar Geografia é mais do que reproduzir os conteúdos que são determinados num ambiente "competente"; ensinar Geografia é ensinar um conteúdo prático que faça parte do cotidiano dos educandos, é estimular o senso crítico dos alunos e sua autonomia, mesmo que muitas vezes isso contrarie a verdade do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a ascensão da Geografia se deu após a guerra franco-prussiana, onde os franceses constatando que os alemães haviam ganhado a guerra em decorrência de estudarem a disciplina em suas escolas, fazendo com que, seus soldados conhecessem bem seu território e de seu inimigo. A Geografia serviu em primeiro lugar para fazer a guerra na Europa, mas no Brasil a disciplina chegou com um objetivo diferente: Ela foi auxiliar da História no colégio Pedro II. Na década de 30 a Geografia se torna obrigatória nas escolas públicas e no regime militar é suprimida por uma matéria chamada de estudos sociais. Como podemos observar o ensino da disciplina depende dos interesses ideológicos da classe dominante, e em nosso contexto atual não é diferente. Dentro das escolas podemos observar diversos empecilhos externos à relação de ensino-aprendizagem que afetam no cotidiano de aprendizado como: baixos salários, professores desmotivados, o descaso do Estado em relação à educação, falta de material (há escolas onde os alunos não recebem livro didático), evasão dos alunos (sobretudo no ensino médio, etc..).

Portanto, quando discutimos a crise da Geografia, não é somente sobre a disciplina em si e sim sobre toda a estrutura da escola pública que carece de recursos, porém, não é atendida adequadamente pelo Estado, não sendo de seu interesse uma escola de qualidade para todos.

Conclui-se que tanto a geografia, quanto a escola, são reféns do sistema econômico atual. O capitalismo busca formar trabalhadores que sejam subordinados aos seus chefes, por isso países subdesenvolvidos não investem em educação ou criam projetos de lei como, por exemplo, o da “Escola Sem Partido”, que limita a autonomia do professor dentro da sala de aula e desvaloriza a profissão docente. No caso da Geografia a situação se agrava, já que a disciplina sofre com o resquício de sua versão tradicional que está impregnada nas escolas até os dias atuais e a desvalorização da disciplina que é considerada inferior, além disso, a Geografia conta com a crise de sua finalidade dentro das escolas, fazendo com que ela perca espaço para outras ciências humanas, desse modo, os alunos no auge de seu imediatismo, anseiam por disciplinas práticas que os ajudem a se inserir no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2009.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da Escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org), Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Editora Contexto, 1989.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues; MACEDO, Keila Márcia Ferreira de; SILVA, Francis Borges da; SILVA, Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868/20863>. Acesso em: 25/09/2017.

CACETE, Núria Hanglei. O Ensino de geografia: Temas e importância social. In: HARACENKO, Adélia Aparecida de Souza (org) Geografia: Temas e discussões. Maringá, PR: Eduem, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: Imposição da mordada aos educadores. e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016.

FURIN, Adenezeli de Fátima dos Reis. O Ensino de Geografia Física. In: Qual é o seu lugar? Dissertação de mestrado, São Paulo, USP, 2012.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib;

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2009.

LACOSTE, Yves. A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, Campinas, Papyrus, 1988.

LÓES, João. O maior problema da edu-

cação no Brasil. Isto é. Disponível em: [http://istoe.com.br/326686\\_](http://istoe.com.br/326686_)

MAGALHÃES, Gledson Bezerra; DA SILVA, Edson Vicente. Representação Social do Ensino de Geografia. GEOSABERES - Revista de Estudos Geoeeducacionais, v. 1, n. 2, p. 3-25, 2011

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rubia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia escolar brasileira; continuando a discussão. Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de história da Educação, Uberlândia, MG, Abril de 2006.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Renovação da Geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org), Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Editora Contexto, 1989.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de Geografia na realidade Brasileira. In: \_\_\_\_\_(Org). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Editora Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Editora Contexto, 1989. p. 11

\_\_\_\_\_. Situação e tendências da Geografia. In: \_\_\_\_\_. Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Editora Contexto, 1989.

SHIMADA, Shiziele de Oliveira. Os impasses da educação e a formação do professor em geografia. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 17, n. 1, p. 133-146, 2013.

VESENTINI, José William. A formação do professor de geografia – Algumas reflexões. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani A (Org). A Geografia na sala de aula. São Paulo, Editora contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. Ensino da Geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org), Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Editora Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org), Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Editora Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: \_\_\_\_\_(Org), O ensino de Geografia no século XXI, Campinas, SP, editora Papyrus, 2004.

VLACH, Vânia Rubens Farias, 2006 – O ensino de Geografia no Brasil: Uma perspectiva Histórica. In: VESENTINI, José Willian (org), O ensino de Geografia no século XXI, Campinas, SP, editora Papyrus, 2004.



# ENTREVISTA

Entrevista a  
Professora Doutora  
Eliane de Alcântara  
Teixeira. Líder do  
grupo de pesquisa  
Educação Inclusiva  
e Políticas  
Públicas. Professora  
do Mestrado  
Interdisciplinar em  
Ciências Humanas da  
UNISA, Santo Amaro,  
São Paulo

**R.P.: Professora, você é líder de um grupo de pesquisa que estuda Educação Inclusiva e Políticas Públicas, pensando nesta questão poderia nos contar mais sobre este projeto?**

**Professora Eliane:** Sim. Tudo começou com a insistente reclamação de meus alunos do curso de Pedagogia e demais cursos de licenciatura sobre a falta de uma formação mais específica para o trabalho docente junto a alunos com necessidades especiais. Estudando as ementas de cursos de diversas universidades, percebi que a disciplina realmente é muito deficitária em conteúdo e carga horária. Portanto, entendi que ampliar a discussão desse importante tema seria uma ótima oportunidade. Iniciamos a formulação de um grupo de pesquisa em 2016, fazendo reuniões em que discutíamos quais as linhas de pesquisa que seriam mais adequadas. Escolhemos duas: formação de professores para a Educação inclusiva e Inclusão educacional e o transtorno do espectro autista. Mais tarde, juntaram-se a nós a Profa. Dra. Marília Gomes Guizzi Godói, também do programa de mestrado, e a professora da UNISA, Me. Mônica Sales da Silva, e abrimos uma outra linha de pesquisa intitulada Educação, Direitos humanos e diversidade. Seguimos desde então com reuniões nas quais discutimos a legislação para a educação inclusiva, lemos textos de especialistas e promovemos palestras sobre o tema.

**R.P.: A inclusão do aluno com deficiências em escolas regulares deveria ter uma abordagem curricular diferenciada?**

**Professora Eliane:** Acreditamos que sim. Vemos que a escola sempre deseja que o aluno se adeque a ela, porém, para que exista um processo de aprendizagem que mais se aproxime do desejado, a escola é que tem que se aproximar do aluno. Não é diferente com as crianças com necessidades especiais. Um bom currículo é aquele que preenche as lacunas no processo de aprendizagem, centrado nas carências e também nas habilidades do educando. Aproveitando o que o aluno tem para oferecer e flexibilizando os itens que são difíceis de serem aprendidos, o aluno se sentirá seguro e desenvolverá mais suas competências.

**R.P.: Professora, o termo “educação inclusiva” supõe a disposição total das necessidades dos alunos. Na prática, o professor, ao se deparar com as necessidades dos alunos, que tipos de estratégias e métodos pedagógicos podem ser aplicados para inserir esses alunos na realidade escolar, pensando em escolas regulares?**

**Professora Eliane:** Veja que falamos aqui em Educação inclusiva e não sobre inclusão. Há uma delicada diferença entre os dois termos. O que se entende como inclusão é a inserção do aluno em salas de aula regulares sem nenhum tipo de adequação cur-

ricular, contando com a ideia de que o simples compartilhamento de um ambiente comum já seria um aprendizado para a criança com necessidades especiais. A educação inclusiva é a ideia de compartilhar também, porém, não deixa de lado os recursos para uma aquisição de aprendizado que se realize até o limite apresentado pela criança. A educação inclusiva prevê a igualdade e equidade de oportunidades, valorizando as diferenças humanas. Portanto, podemos pensar nela como uma tendência contemporânea que abarca um olhar empático para com toda a diversidade humana, seja ela de caráter étnico, social, cultural, intelectual ou de gênero. A educação inclusiva é muito mais do que colocar um indivíduo em contato com outros em sala de aula, ela é o ato de inserção consciente e completa, compreendendo e aceitando os seres humanos em suas peculiaridades. Pretende-se, assim, gradativamente mudar uma cultura há muito tempo arraigada na escola que mais exclui do que inclui. Quanto às estratégias e métodos adotados pelos docentes, estes são vários, dependendo do tipo de deficiência do aluno. Ao docente devem ser oferecidos cursos de especialização, mestrado e doutorado para que possa exercer sua função sem prejuízo do maior interessado – a criança com necessidades especiais.

**R.P.: Quais foram os principais avanços para a educação inclusiva desde a instituição da Lei n. 13.146 de 2015 até os dias atuais?**

**Professora Eliane:** A Lei 13.146/2015, a

lei brasileira de inclusão, representa um grande avanço em termos legais para as pessoas com deficiência em termos de inclusão. Foi um projeto do então senador Paulo Paim do PT, que já trabalhava na proposta desde o ano 2000. Ela entrou em vigor a partir de janeiro de 2016, ou seja, há pouco mais de três anos, sendo, portanto, ainda muito recente. Ela prevê punições a atos discriminatórios ou preconceituosos e pretende mudanças em diversas áreas, principalmente, na educação. Apesar da excelência do documento, muito há que ser feito para sua total utilização. Um primeiro passo seria a divulgação da lei em outros meios que não somente as famílias de pessoas com deficiência. Para tal, a mídia poderia ser de grande valia como ferramenta de conscientização e divulgação. As escolas e grupos comunitários poderiam promover a discussão do documento para a sociedade como um todo. Os avanços são tímidos, mas de grande valia para a continuidade em discussão.

**R.P.: Pensando em educação inclusiva no Brasil, quais tipos de políticas públicas deveriam ser criadas para melhorar o ambiente escolar e a inclusão de alunos com deficiências?**

**Professora Eliane:** Políticas públicas existem diversas. O que falta neste contexto é a presença de um Estado forte e ativo. Desde a Constituição de 1988, passando pela LDB 9394/96, o PNE (Plano Nacional de Educação), documentos internacionais como a De-

claração de Salamanca, que discute vários aspectos da inclusão, e por legislação específica, como a Lei brasileira da inclusão e a Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012), entre outras, houve um avanço significativo em termos legais, porém, se não houver investimento maciço em políticas públicas educacionais, nada sairá do papel. Equipar escolas com salas multidisciplinares e salas de recursos, contratando um profissional de AEE (Atendimento Educacional Especializado) gabaritado seriam algumas das medidas práticas para melhorar o atendimento dessas crianças. No entanto, políticas que promovessem o aprimoramento do educador, assim como o melhoramento da formação do professor ainda nos bancos universitários, fariam uma enorme diferença no exercício docente.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE  
HISTÓRIA PARA ALUNOS DO  
FUNDAMENTAL 1 (1996)

CASTELLI,

Anderson Nascimento

Formado em Pedagogia pela Universidade Nove  
de Julho - UNINOVE. Graduando do curso de  
Licenciatura em História pela Universidade  
Santo Amaro - UNISA.

Professora orientadora:  
Silvana de Oliveira Cortada  
andersoncastelli82@gmail.com

CRIMES DE VADIAGEM:  
AS PRÁTICAS JUDICIAIS  
BRASILEIRAS DO SÉCULO XX  
A PARTIR DOS REGISTROS DE  
REPRESSÃO

SOUZA, Laísa Guedes de

Graduada em Licenciatura plena em História  
pela Universidade Santo Amaro, São Paulo.  
Premiada com menção honrosa pelo 2º lugar  
no 21º Congresso de Iniciação Científica  
da Universidade Santo Amaro.

contato.laisasg@gmail.com.

Orientador:  
Professor Doutor Luiz Antônio Dias

MARX LENDO BOLÍVAR: O  
FENÔMENO DA EMANCIPAÇÃO  
LATINO-AMERICANA E O  
ANTIBOLIVARIANISMO

LEITE, Nathalia L. Santos

Orientador:  
Professora Doutora Fabiana Beltramim

# RESUMOS EXPANDIDOS

THE IMPORTANCE OF THEACHING  
HISTORY TO ELEMENTARY  
SCHOOL STUDENTS (1996)

BAD CRIMES: BRAZILIAN  
JUDICIAL PRACTICES OF  
THE 20th CENTURY FROM  
REPRESSION RECORDS

MARX READING BOLIVAR:  
THE PHENOMENON OF LATIN  
AMERICAN EMANCIPATION AND  
ANTIBOLIVARIANISM

# A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS DO FUNDAMENTAL 1 (1996)

## THE IMPORTANCE OF THEACHING HISTORY TO ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS (1996)

CASTELLI, Anderson Nascimento

OrientadorA:

Professora Silvana de Oliveira Cortada

História, muito mais do que estudar o passado da humanidade ou a sua evolução, personagens e acontecimentos importantes, trata-se de uma disciplina que nos faz refletir sobre os erros cometidos pela sociedade no passado. Esses erros nos leva ao aprendizado, pois a história é cíclica e dinâmica, por isso ainda vamos errar e acertar e continuar aprendendo. Para vivermos nessa sociedade que evolui mais a cada instante errando e acertando é que nós educadores devemos ensinar aos alunos uma postura reflexiva e crítica que permita serem conscientes de que fazem parte desse mundo e que são responsáveis por muitos acontecimentos. Pois diante desses fatos históricos que permeiam a História, os educandos poderão tomar decisões enquanto cidadãos participativos e críticos. Diante desses aspectos se declara a importância da disciplina de História no Ensino Fundamental I. Nela o aluno vai construindo uma reflexão sobre o seu contexto social e fatos que ocorrem e que interferem na sua vida podendo as-

sim transformá-la. A História expressa o cotidiano do aluno por isso essa disciplina deve proporcionar um aprendizado interessante e significativo. Espera-se que esta disciplina seja dinâmica porque a história do homem é assim, permite construir hipóteses, estuda o contexto social em que o aluno está inserido e sendo assim, os professores devem trabalhar com temas atuais além de proporcionar ao aluno maior reflexão, crítica e atitude perante a sociedade. O ensino de História no Ensino Fundamental I, pode ser mais dinâmico, menos tradicional, linear, cronológico e tedioso. Ainda é possível observar que muitos professores desenvolvem em sala de aula um ensino tradicional, que não motiva o aluno a aprender. Compreende-se que ao estudar História, aprendemos sobre o nascimento da cultura do nosso povo, valorizamos a nossa identidade e conhecemos outros povos e culturas. E é pensado que por meio desta disciplina o professor do ensino fundamental I pode mostrar aos alunos as mudanças políticas e econômi-

cas que aconteceram e acontecem em nossa sociedade. Foi possível descobrir ao longo dos estudos que o aluno do ensino fundamental I precisa conhecer a história do Brasil para valorizar a cultura, compreender a desigualdade que existe em nosso país. Desta forma, os educandos poderão tornar-se cidadãos mais conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de serem pessoas ativas e que possam lutar pela transformação social e entender que fazem parte da história e da sociedade que está sempre em movimento. A pesquisa tem com objetivo propor uma maior dinâmica de ensino, para que a mesma possa se mostrar mais interessante ao aluno. Incentivar os professores a refletirem sobre o método atual de ensino. Proporcionar ao professor uma pesquisa sobre o ensino de História no Fundamenta I. Ampliando o número de recursos didáticos que o professor, possa utilizar na sala de aula. Considerando que a formação do docente é ainda insuficiente, parte-se da hipótese de que a falta de preparo do professor é causa da desmotivação do aluno pela disciplina de História. Outra hipótese também a considerar é entender se o fato das disciplinas de Português e Matemática predominam no currículo escolar diminui o valor dado à disciplina de História e isso pode ocasionar o desinteresse dos professores e conseqüentemente dos professores. Outra hipótese a ser levantada é a de que os livros didáticos utilizados pelos professores como único recurso didático podem contribuir para que o aluno não desperte interesse pela disciplina de História. Através de pesqui-

sas bibliográficas, leitura sobre o assunto, procurar aprimorar o ensino da disciplina de História. A disciplina de História na sala de aula tem muitos desafios a serem enfrentados. Um deles é a formação do professor. A maioria dos docentes ainda ensina História de modo tradicional e isso acarreta falhas perante o conteúdo da disciplina, alguns professores usam o livro didático como único recurso de transmissão de conteúdos. O aluno pode e deve organizar o próprio conhecimento através de estudos e experiências, individuais ou grupais, estimulados a pesquisar, encontrar informações, depoimentos, gravuras, músicas, charges e documentos. O papel do professor, portanto, consiste em mediar esse processo de construção do conhecimento de história do aluno. Através desse método é possível trabalhar a interdisciplinaridade dentro da disciplina. O professor deve utilizar outros recursos para deixar a aula mais atraente e dinâmica para o seu aluno, mas não se apegando somente a tecnologia que isso também não é garantia de uma boa aula. O professor de História, bem como os demais docentes das diversas disciplinas, deve respeitar o conhecimento prévio de seu aluno, suas opiniões, cultura e jeito de pensar. Para isso ele deve ouvir o seu aluno descobrir o que mais interessa na disciplina e aproximar o ensino de História ao contexto social do cotidiano seu aluno. Quando o aluno é estimulado a questionar, raciocinar e buscar soluções, articulando seus conhecimentos prévios com os conteúdos abordados no livro didático, sendo estimulado por novos recursos pedagó-



gicos, aproveitando a troca de conhecimentos com seus colegas e sendo incentivado pelo professor a possibilidade deste mesmo aluno tornar-se atuante no seu processo de ensino aprendizagem, será bem maior. O ensino de História é multicultural, interdisciplinar, por estar relacionado com a formação de princípios e de valores necessários para uma vida social ética, fortalecimento de instituições democráticas, na valorização da paz, respeito, direito as igualdades e na tolerância às diferenças, o que torna o aluno uma pessoa ativa, crítica e participativa na sociedade. Atualmente temos um ensino que ainda tem problemas por querer que o aluno não tenha criticidade e que saiba só o básico necessário. Mas o ensino de História tem três conceitos fundamentais que são indicados ao professor que ajuda o mesmo a fazer com que seu aluno avance nessa questão: o fato histórico, o de sujeito histórico e de tempo histórico. Fato histórico esta relacionado às ações realizadas pelo homem e pela coletividade, na sala de aula o professor pode selecionar um fato ocorrido num passado próximo ou distante e contextualizá-lo com a realidade do aluno. Sujeito histórico nesse conceito está os principais personagens da nossa História sejam de forma política ou liderando movimentos sociais, onde poucos decidem o destino de muitos. Na sala de aula poderá ser debatida a importância de diversos personagens e o que seus atos tiveram como consequência nessa determinada época que se influencia a nossa sociedade hoje. Nesse conceito o aluno participa expondo suas ideias e sua par-

ticipação na sociedade, fazendo assim um exercício de reflexão, aprendendo assim sobre cidadania. Tempo histórico não está somente ligado a datas importantes, mas também a vivência pessoal do aluno, ao tempo biológico (nascer, crescer, envelhecer), tempo psicológico (ideias de sucessão e mudança), tempo cronológico e astronômico que está ligado aos (dias, noites, meses e séculos). Nesse conceito é possível trabalhar com o aluno calendário, datas, a linha do tempo, porém não de forma linear, mas estimulando eles a participarem, questionando sobre o que mudou ou não de uma época para outra e o que eles podem mudar para melhorar o futuro deles e da sociedade. A área de História, em conjunto com outras áreas do currículo do Ensino Fundamental I, desempenha um importante papel no processo de ensino aprendizagem, devendo fornecer aos alunos ferramentas que lhes permitam conhecer a sua própria realidade e a da sociedade em que vivem, os seus direitos e deveres, para que possam se reconhecer como indivíduos participantes dessa sociedade. Essa noção de identidade deverá ser associada à história do seu país e do mundo. Os alunos, como sujeitos da aprendizagem no trabalho com a disciplina de História e em conexão com outras disciplinas do currículo, devem vivenciar práticas educativas que permitam a construção da autonomia. Devem aprender e exercitar a formação de opinião tomando posições frente aos problemas da realidade social. A construção de noções de permanência, continuidade, transformação e mudança no

\*\*Essa informação é importante para contextualizar a análise para esta pesquisa. Atualmente as classificações psiquiátricas afastam a ideologia eugenista, conforme as diversas edições do Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais (DSM), utilizado como referência pelos profissionais de Saúde Mental.

Ensino Fundamental são importantes para a compreensão do processo histórico nas sociedades e nas diversas temporalidades. Nesse sentido, os alunos devem ser conduzidos a reconhecer que a humanidade são diferentes daqueles que viviam no passado, devem perceber as diferenças nos costumes, hábitos, nos modos de vida e trabalho, nos bens culturais produzidos a cada tempo e lugar. Assim, eles vão aprender de maneira mais significativa sobre permanência e transformações, além de relacionar com maior facilidade a relação entre presente e passado. As propostas curriculares para o ensino de história sugerem o desenvolvimento de ações educativas que possibilitem ao aluno a compreensão da história por meio das seguintes relações: a) tempo e espaço; b) semelhanças e diferenças; c) mudança e permanência. Nas primeiras e segundas séries têm o aluno como centro do assunto, porque é a partir desse foco que ele vai desenvolver a sua identidade por isso os temas: família, bairro e escola. Nas terceiras e quartas séries os temas permitem diversificar a experiência do aluno em contextos sócio-políticos mais amplos. Já possuem condição de entender a sua comunidade e o ensino é voltado para o entendimento do contexto social em que o aluno se encontra, por isso trabalha esses assuntos: cidade, estado, país, sujeito de determinada classe social. A abordagem pedagógica deve estar centrada no universo do educando, pois o papel da educação é o da conscientização, o conhecimento construído que motiva e impulsiona a ação transformadora por parte do aluno.

Por isso o ensino de História tem que ser com uma visão problematizadora sem deixar passar as contradições e conflitos envolvidos em cada época da história. A História deve proporcionar ao aluno ao final do ensino fundamental que ele seja comparar o acontecimento no tempo, reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e possam estabelecer relações entre o presente, passado e futuro. O professor para ter uma aula dinâmica e significativa, além de respeitar o conhecimento prévio dos alunos deve trabalhar com datas comemorativas, mas sem cobrá-las como forma de memorização, pois os educandos conhecem algumas delas possibilitando o professor usá-las como complemento da aula e abrir espaços para discussão nessas horas. No ensino fundamental, a História não atrai o interesse dos alunos, porque esta presa a modelos prontos de discursos de livros didáticos ou ligada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário nacional. Cabe a o professor inovar o ensino de História, porque ele faz parte da formação global do educando com o desenvolvimento de habilidades específicas como: aprender a ler um texto de revista, jornal, livro didático, quadrinho ou até mesmo documento de época; discutir as informações que recebe, seja do que lê ou dos programas de rádio e TV, produzir textos de reflexão pessoal sobre debates e pesquisas realizadas em classe; classificar e pesquisar informações extraídas de pesquisa; levantar hipóteses e sugerir projetos; aprender que

é o sujeito de sua própria história e da história da sua comunidade. A aula deve ter perguntas amplas e diversificadas que deixe o aluno curioso e que aumente o interesse e o gosto dele pela disciplina mostrando que ele faz parte e que o conhecimento é construído em conjunto valorizando a cultura e as ideias dele. Tendo como objetivo o desenvolvimento do raciocínio histórico, nas aulas de história o professor pode apresentar-lhe as formas de contar o tempo, utilizadas por diversos povos (esquimós, índios, etc.). Dessa forma, o aluno conhecerá a linha do tempo tradicional utilizada no mundo ocidental e poderá criticá-la analisando a realidade social dos grupos que compõem sua comunidade, estado ou país. Assim o ensino de História será agradável e significativo para o aluno, auxiliando o educando na sua formação de cidadão e até mesmo o gosto pela disciplina, por isso os educadores devem sempre pensar no desenvolvimento, planejamento da sua aula. E como a sua didática esta em relação ao ensino da sua disciplina são somente História. Essa reflexão também tem que ser ensinada ao aluno, pois desenvolve a criticidade e sua formação de opinião. Por isso a importância do ensino de História na educação fundamental I, ensinar essa disciplina é uma arte, política e deve ser respeitada e ampliada na escola para que no futuro tenhamos cidadãos que façam a diferença, questionadores e participativos na sociedade para que tenhamos uma nova história e um país melhor.

# CRIMES DE VADIAGEM: AS PRÁTICAS JUDICIAIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XX A PARTIR DOS REGISTROS DE REPRESSÃO

## BAD CRIMES: BRAZILIAN JUDICIAL PRACTICES OF THE 20th CENTURY FROM REPRESSION RECORDS

SOUZA, Laísa Guedes de

Orientador:  
Professor Doutor Luiz Antônio Dias

Após diversas modificações e alterações em várias leis do Código Penal de 1890, o então chefe do Governo Provisório do Brasil, Getúlio Vargas, lança, em 14 de dezembro de 1932, o decreto de número 22.213 que aprova e adota a consolidação de leis penais criada pelo desembargador Vicente Pirangibe, mantendo algumas das leis do Código Penal de 1890 acrescida das novas leis que passaram por alterações. Mesmo depois de promulgada a Constituição de 1934 pelo Governo Vargas, a consolidação de leis penais continuou vigente, assim como os artigos 399 e 400 do Código Penal de 1890 que, além de classificar a vadiagem, definia o devido tratamento ao indivíduo tido como vadio. Este estudo parte de uma análise interpretativa das práticas judiciais aplicadas no período conhecido como Governo Constitucionalista, no período varguista, para refletir a desqualificação dos indivíduos caso não possuíssem ocupação considerada “contínua e honesta”. Caso fossem pegos perambulando pela cidade de São Paulo, eram

imediatamente encaminhados à delegacia de polícia, indiciados e julgados, vistos como indivíduos que representavam perigo à sociedade. Logo, o objetivo central deste trabalho é entender as etapas e critérios das práticas judiciais brasileiras relacionadas à especificidade de cada caso, quanto à representação do trabalho durante o governo constitucionalista, a partir de processos crime registrado em 1936 na cidade de São Paulo, caracterizados como crimes de vadiagem. Foram selecionados, dentre os nove processos crime encontrados no Arquivo Judiciário de São Paulo, referentes ao ano de 1936, que se enquadram nos artigos 399 e 400 da consolidação de leis penais de 1932, dois processos que, apesar de incursos nos artigos citados, se distinguem nos detalhes do percurso. Um deles em que o indivíduo é acusado por estelionato (vulgarmente chamado de “conto do anel”) e o outro representado como vadio e desordeiro por ter sido preso em flagrante após uma briga, foram as duas principais fontes

desta pesquisa feita a partir do estudo de caso. Os casos de Salomão Rachid e Benedicto Marcondes, - que foram analisados – ambos incurso nos artigos 399 e 400 da Consolidação de Leis Penais de 1932 e, julgados como vadios, possuem trajetória totalmente distinta, tanto pelo motivo de acusação, quanto pela sentença. O primeiro, um homem branco de 22 anos, preso após acusação por estelionato, sendo detido pela quarta vez por aplicar constantemente (segundo sua ficha de antecedentes criminais) o “conto do anel”, foi liberado após pagamento de fiança, com detenção de apenas 4 horas. Salomão era sempre detido, processado e liberto após o pagamento de fiança. Permaneceu preso por 53 dias apenas após sua reincidência, menos de um mês depois, totalizando, no período estabelecido por esta pesquisa, 5 passagens pela delegacia de repressão a vadiagem. Já o segundo, tratando-se de um homem negro de 19 anos, preso pela primeira vez após envolvimento em uma briga, é considerado, em primeiro momento, segundo apontam os registros, “perigoso à sociedade”. Sua acusação foi julgada improcedente pelo juiz da 6ª vara criminal da capital após 28 dias de detenção. Mesmo assim, como mostra nos registros, Benedicto Marcondes precisou arcar com as despesas do processo e dos 28 dias que permaneceu retido. Enquanto Salomão praticava frequentemente crime de estelionato, possuindo diversas passagens pela polícia, Benedicto foi detido pela primeira vez após uma briga de bar com acusações de “desordeiro, vadio e embragado inveterado”. Apesar de dis-

tintos os motivos de acusação e relações com o trabalho, ambos são indiciados igualmente como vadios, o que também nos mostra a amplitude da utilização do termo “Vadiagem”. Isto posto, é possível inferir que a posse de bens pelos indivíduos poderia livrar o homem de uma acusação imposta e lhe restituir imediatamente a liberdade. O fato de Salomão Rachid se ver livre da punição em um primeiro momento, permanecendo retido por um período mais extenso apenas após sua reincidência, nos elucida perfeitamente esta qualificação, enquanto Benedicto Marcondes, por aparentemente não possuir capital, permaneceu detido até a conclusão de seu caso, não sendo identificada em seu processo um valor de fiança estabelecido. Logo, a leitura e análise dos processos de Benedicto Marcondes e Salomão Rachid nos permite identificar paralelamente a abrangência do termo, a grande distinção entre casos considerados “Crimes de Vadiagem” e um dos critérios de julgamento e sentença utilizados para o andamento e conclusão dos processos – neste caso, a posse de bens. Todavia, a desqualificação dos indivíduos pelos agentes policiais e judiciais presentes nos documentos analisados – produzidos pela repressão – relacionados aos motivos de acusação e sempre comparados às ocupações que exerciam, apresenta as prisões como instrumento de controle social, já que a vadiagem, na linguagem policial, representava o maior receptáculo de delinquência da época.

# MARX LENDO BOLÍVAR: O FENÔMENO DA EMANCIPAÇÃO LATINO-AMERICANA E O ANTIBOLIVARIANISMO

## MARX READING BOLIVAR: THE PHENOMENON OF LATIN AMERICAN EMANCIPATION AND ANTIBOLIVARIANISM

LEITE, Nathalia L. Santos

Orientadora:  
Professora Doutora Fabiana Beltramim.

O estudo apresenta como tema central a percepção das lacunas historiográficas deixadas por Marx ao fazer a leitura do movimento emancipatório latino-americano e, compreender na figura de Simón Bolívar, um burguês em prol, exclusivamente, de sua classe. Excluindo de forma contundente a efetividade da potência social do sujeito que participou, ativamente, das batalhas contra o inimigo ainda maior que a luta de classe interna da nação: a Espanha. Os escritos de José de Aricó permitiram a leitura mais assertiva dos estudos generalistas de Karl Marx, apresentando o fator contundente que norteia essa pesquisa: a leitura pré-conceituosa e escolha arbitrária de autores críticos e inimigos de Simón Bolívar, que permitiram Marx deliberar de forma equívoca um artigo a respeito do Libertador. As articulações políticas e sociais características da organização latino-americana mostraram-se de forma abstrata para Marx e o seu materialismo histórico, uma vez que os conceitos de Hegel, como anistoricidade

e positividade na História, não puderam ser identificados no processo de independência, criando assim, uma falsa assimetria entre os povos subjugados pelos criollos *versus* a consciência de nacionalidade e sede de liberdade que tinham, personificando em Bolívar o ideal de liberdade, configurando-o com o grande *Libertador*. A interpretação do processo histórico e da formação da consciência proposta por Hegel restringe-se ao plano das ideias e representações do saber e da cultura, não levando em conta as bases materiais da sociedade em que essas ideias e esse saber são produzidos e pelas quais a consciência individual é formada.

As leituras das mudanças radicais num movimento social como o de independência não puderam ser notadas com caracterizações nitidamente sociais, segundo Marx, pois apesar da participação efetiva das massas, notava-se, na crítica de Marx, o explícito fator excludente dos grupos tidos como minoritários na população venezuelana, berço de Bo-



lívar. Uma vez que o próprio Libertador sendo um aristocrata, diligencia a favor dos criollos, ingleses e dos próprios espanhóis, reconfigurando o mito do Libertador e das lacunas historiográficas da emancipação latina. A proposta bolivariana de nação andina não despertou em Marx a compreensão da importância e força da união das nações latinas, mas o que Marx viu foi uma suposta sede autoritária e monárquica de Simon Bolívar, que se intitulou ditador de uma Grã-Colômbia. E, apesar de ser um anti-separatista, Marx foi abertamente contra ao projeto bolivariano, considerando apenas suas veleidades imperialistas, uma vez que estavam ligadas diretamente à Inglaterra (símbolo da expansão imperial) em sua conquista oligárquica de independência.

As tentativas de consolidar o ensino gratuito na Venezuela, pós independência, foram todas derrubadas pelo novo senado imposto, que era composto essencialmente por criollos. As duras críticas de Marx têm valor histórico e político, pois mostram abertamente a sangria da independência para aqueles que não possuíam ascendência direta e pura espanhola ou o fator dominante da sociedade civil, o dinheiro. Com o processo de independência, os grupos da sociedade civil se viram libertos e presos em suas classes numa sociedade essencialmente oligárquica. Sem participação efetiva política ou aparato social, negros, índios e pardos continuaram a padecer com a máquina do Estado. E, considerando os números desses sujeitos na sociedade, é assustador o fator excludente e

racista a que foram submetidos. Apesar de alguns planos bolivarianos irem de encontro a algum tipo de organização e auxílio para esses grupos, encontraram oposição direta do parlamento, composto essencialmente pela classe oligárquica "A Venezuela tornou-se formalmente independente, mas os de baixa condição não mudaram sua sorte: continuaram lá embaixo" (POMER, 1995, p.72). É o duro crivo de Marx que nos mostra a exclusão da camada popular de altos cargos ou da construção do Estado, mas de forma ideográfica, também podemos captar a essencialidade desses povos no fenômeno de emancipação do século XIX.

A postura de Marx frente a emancipação e às narrativas sobre ela, inclusive produzidas por muitos historiadores, pode acarretar incompreensão nas características intrínsecas ao movimento emancipatório da América Latina. Todavia, a abordagem das políticas-ideológicas bolivarianas defronte à perspectiva marxista de Aricó e aos escritos de Marx, nos mostra outra face de Simón Bolívar como Libertador, não negando sua efetividade, mas sua preponderante ânsia de poder e sublevação aristocrática. Constatamos assim múltiplas interpretações sobre o processo de emancipação latino-americano, bem como, outras nuances de Bolívar.

A NECESSIDADE DE UMA  
EDUCAÇÃO FEMINISTA:  
PARA ALÉM DE UM  
ENSINO TRADICIONAL

SILVA,  
Daniele Nunes da

\* Graduada em História pela  
Universidade Santo Amaro -  
UNISA, pesquisadora membro  
do Grupo de Pesquisa Ciência,  
Saúde, Gênero e Sentimento -  
CISGES/UNISA/CNPq. Bolsista  
de Iniciação Científica CNPq  
(2015-2016) com a pesquisa  
intitulada “História da Saúde:  
a Tuberculose na Cidade de São  
Paulo em 1910”.

# RESENHAS

# A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA: PARA ALÉM DE UM ENSINO TRADICIONAL

ADCHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Daniele Nunes da

Chimamanda Ngozi Adiche é uma jovem escritora nigeriana da contemporaneidade. Autora de outros livros, como *Meio Sol Amarelo* (2008), *Hibisco Roxo* (2011) e *Americanah* (2014). Suas obras foram traduzidas em mais de trinta línguas, reconhecida internacionalmente. Escritora, palestrante e militante feminista que publicou um livro com sugestões para educação de crianças.

O livro *Para Educar Crianças Feministas – um manifesto*, p. 92, da autora Nigeriana, Chimamanda Ngozi Adiche, é uma versão de uma carta, enviada a uma amiga que esta lhe pediu orientações como educar uma criança feminista. Deste modo, Chimamanda pontuou aspectos a serem questionados na educação da criança, desde tradições familiares a igualdade de tarefas e alerta como os pais criam seus filhos em 15 sugestões.

Chimamanda aborda de forma educativa a criação que vivenciou na sua vida e observou de outras meninas trazendo no livro sugestões para romper com tradições na educação in-

fantil e empoderar mães e filhos<sup>1</sup>, pois uma educação consciente é ensinar que meninos desde cedo devem respeitar meninas, romper com um ambiente a qual prioriza uma masculinidade tóxica e trabalhar nas garotas, o valor igualitário. Exatamente, nesse contexto, a autora coloca as sugestões para os pais, à divisão e igualdade de tarefas. Na sociedade em que vivemos trabalhos domésticos e cuidados com os filhos são voltados sempre a mulher, como a grande responsável por manter, cuidar e educar. Enquanto o papel do homem, o provedor do lar. Na primeira sugestão do livro, é apontado que, a mulher não pode ser definida pela maternidade, e no relacionamento ambos devem dividir tarefas, pois são responsabilidades de ambos da casa e não “ajuda”, mas dever.

Educar meninas muitas vezes é podar sua liberdade, criatividade e vontades pelo fato de ser uma garota. Nesta obra, Chimamanda coloca em cada sugestão como é importante incentivar garotas, que devem aprender questionar linguagens, como o exemplo da palavra “princesa”, que vem carregada de

1 O “e” representa a linguagem neutra de gênero, para identificar o gênero não binário (feminino e masculino), igualmente ao “X” ou “@”, porém quando adotamos o “e” na linguagem neutra, levamos a acessibilidade de comunicação aos deficientes visuais, pois palavras com “x” ou “@”, não são pronunciáveis. Ver: TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. p. 11.

pressupostos sobre fragilidade, a qual a mulher deve ser salva ou protegida por um homem ou frases para condicionar meninas a serem comportadas enquanto os meninos são incentivados a continuarem, como por exemplo, jogar futebol. O livro questiona sobre biologia, linguagem, papéis de gênero na sociedade e como trabalhar o respeito à diversidade, Feminismo Leve, casamento e sexo.

*Para Educar Crianças Feministas – um manifesto* é mais que um livro, um manual, tanto para educação das crianças, mas também para desconstrução de pais que foram criados em ambientes machistas. Porém, é um livro que não deve ser lido somente para os pais, mas por todos, com filhos ou não, leitura obrigatória para a construção de um mundo igualitário. Todo esse debate acerca do Feminismo é uma afronta a sociedade tradicional, que estipula o papel da mulher desde a infância, delimitando seu espaço social, vestimenta, pensamento e comportamento. E trabalhar isso na infância que todos são iguais, que possuímos as mesmas capacidades mentais, evitará diversos problemas como, por exemplo, a violência física ou psicológica.

A desconstrução dos pais ou responsáveis é de extrema importância e urgência, pois alguns discursos ainda são enraizados dentro de cada um e estamos condicionados a perpetuá-los consciente ou inconscientemente. E esse livro aborda justamente esse fator, quantas vezes reproduzimos frases tóxi-

cas as crianças, principalmente as meninas, que são podadas em uma simples brincadeira? Desconstruir todo um ensinamento em alguns casos, não é fácil, mas a luta é diária. O livro proporciona essa reflexão, não somente criar crianças feministas, mas educar pessoas melhores para um mundo justo e igualitário.

Revista do Grupo de  
Pesquisa Ciência, Saúde,  
Gênero e Sentimento -  
CISGES/UNISA/CNPq  
V.1 N.2, junho de 2019

# PLURALISTAS



Picasso