AS RECEITAS MEDIEVAIS PORTUGUESAS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Oliveira, Diêgo Soares de, diegodeoliveira@outlook.com[1]
Duarte, Teresinha.[2]

[1]Aluno de pós-graduação do Mestrado em História da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão
[2]Professora do Curso de Historia da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Resumo: *Este artigo abordará algumas pretensões de como trabalhar receitas medievais portuguesas no ensino de história, a fim de possibilitar ao aluno, o despertar de sua consciência histórica e de sua condição de sujeito histórico, herdeiro desse mundo medieval tão marcante em nossa atualidade.*
Palavras-chave: *ensino de história, cultura, receitas medievais portuguesas, representações.*

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo contempla discussões em ensino de história que possam contribuir para formação da consciência histórica nos alunos. Tomando as receitas medievais portuguesas como ferramenta para esse ensino, na qual, possa afirmar aos alunos do Ensino Fundamental II, sua condição de sujeitos históricos, herdeiros de uma cultura tão 'longínqua', que é a Idade Média, mas que certos traços culturais daquela época resistem ao tempo e permanecem acesos, vivos e marcantes.

Abordaremos, enfim, como certos autores pensam sobre o uso de fontes e como a arte de desenhar em sala de aula pode promover consciência histórica nos alunos. Assim, ao levar estas receitas aos alunos, como ferramentas de ensino, já estaremos apresentando algumas perspectivas de como somos reflexos de um passado não acabado, mas que é vivo, e carregado de gostos, e na tentativa de saboreá-lo por meio de leituras, representações em desenhos e das imaginações da cozinha medieval, identificar os alunos como sendo seres socioculturais.

2. A COZINHA MEDIEVAL PORTUGUESA COMO FORMADORA DOS SUJEITOS HISTÓRICOS

Partindo-se da concepção de Clifford Geertz (1999, p. 15) que entende o termo cultura num sentido semiótico, ou seja, estuda os signos e significados dos objetos, tudo o que o homem põe um sentido e lhe dá um significado é considerado cultura. Assim sendo, as receitas medievais portuguesas, pertencentes à Infanta Dona Maria, podem ser estudadas pelo viés cultural, pois suas receitas carregam sentidos e significados de construção humana.

Sendo o objeto de estudo, os desenhos e/ou textos feitos pelos alunos a partir de suas leituras das receitas medievais e da leitura de sua realidade sociocultural, é necessário ainda trazer para discussão o conceito de representação e imaginário.

Segundo Chartier (2002) "a representação é a exibição de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa". As representações são uma forma de percepção do real, variando de acordo com grupos ou classes sociais. A representação não pode ser o real, mas é uma maneira de apresentar algo de novo. Quanto a cozinha medieval, ela ressurgirá, numa representação de algo novo, na forma de desenhos.

Nas perspectivas de Jacques Le Goff (1980), o imaginário é inserido ao campo da representação, mas não com o mesmo sentido de representação – esta é uma tradução mental de uma realidade exterior percebida –. "Ocupa nele a parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transposta em imagem do espírito, mas criadora, poética no sentido etimológico da palavra" (p. 12).

Deste modo, o imaginário não pode ser examinado como algo estático. Pois ele diz respeito à arte de criar, inventar. Ao pensar o alunado, percebe-se que a forma como vão desenhar a cozinha medieval, não será algo hegemônico a todos, pois cada um, carrega em si, experiências vividas, que são únicas, carregadas de significância.

Então, se considerar o desenho como uma das manifestações semióticas, ou seja, da construção de significados e símbolos, assim como compreende Piaget, pode-se concluir que o simbólico surge no pensamento, no imaginário. Contudo, é a partir de observações e percepções da realidade que se dá essas construções do imaginário, ou mesmo de suas

representações. Na prática, uma palavra pode estar carregada de significados e que podem ser ilustradas, representadas em desenhos, mas sempre baseadas nas percepções e orientações do imaginário com a realidade.

Mas, por ora, deixando de lado essas compreensões, e trazendo novos conceitos, Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008, p. 119) compreendem o ensinar história na escola como uma prática em que o professor permita o aluno "abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. " Aqui o conceito de Ensino de História se contrapõe ao que se pensava até meados do século XX, de que ensinar história implicaria na repetição de datas e fatos de grandes acontecimentos.

Segundo Selva Fonseca (2012), o ensino em História, a partir do ano de 1988, começou a questionar sobre o uso de datações. Naquele período, as preocupações estavam mais engrenadas em questões sociais, das lutas sociais do que datas. Nos anos 2000, a História Cultural ganhou maior respaldo nos currículos escolares. O Ensino de História passou a ser trabalhado no aprendizado. Agora, em pleno século XXI, as mudanças tecnológicas favorecem ao desenvolvimento de novas tecnologias no campo da educação. Também tem se elaborado uma vasta produção sobre a educação básica. Portanto, o ensino em História é uma prática de transferência de saberes, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

2.1. FERRAMENTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Trazer fontes históricas para sala de aula, é uma das maneiras de assumir que, o livro didático não é o único meio veiculador da aprendizagem. Entendemos que as fontes históricas podem instigar a aprendizagem, enquanto relatos do passado e podem despertar nos alunos que as suas experiências vividas estão interligadas às experiências vividas de outros homens no passado, possibilitando-lhes interpretar o seu mundo.

Sobre o uso de fontes históricas como ferramentas para o ensino, trouxemos alguns autores para a discussão. Schimdt & Cainelli (2004), as quais afirmam que o contato do aluno com as fontes é uma forma de representar as realidades do passado e do presente, o que fortalece sua capacidade de raciocinar. Logo, os desenhos que os alunos farão em sala de aula, a partir de suas leituras e compreensões das receitas medievais portuguesas aprimorarão suas capacidades de representar, raciocinar, aflorar suas perspectivas de consciência de sujeito histórico.

Segundo Bittencourt, utilizar fontes em aula de História pode favorecer a introdução do desenvolvimento ao pensamento histórico. De dizer que o vestígio do passado se encontra em vários lugares, integrando a preservação do patrimônio cultural.

Os alunos, muitas vezes, têm dificuldades de entenderem-se como sujeitos históricos, pois compreendem a História como "Grandes Acontecimentos". Assim, não se veem como um sujeito que é responsável por seus atos perante à sociedade e que pode interferir nesses Grandes Acontecimentos. Isto porque, as práticas de ensino de reprodução do livro didático limitam exaustivamente o que se pode ensinar e aprender, uma vez que, os alunos ficam reféns exclusivos desse tipo de material. Mas quando eles se dedicam a análise de documentos, começam a perceber que se incluem na História e que são um dos sujeitos que constrói a história. Não importa se o passado é distante ou mesmo mais próximo do tempo real, o que vale é a sua capacidade de integrar-se o aluno como sujeito histórico.

Por assim dizer, esta pesquisa permitirá com que esses alunos possam transformar-se não numa "espécie de historiadores", mas se tornarem criteriosos ao buscar entender a realidade em que vivem, como um historiador ao analisar os documentos. Isto lhe dá maior autonomia intelectual, capacitando-o a atribuir "análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal" (BITTENCOURT, 2004, p. 328).

2.2. AS RECEITAS MEDIEVAIS PORTUGUESAS

Como afirma Maria José Azevedo Santos (1997, p. 37), o tal livro acabou conhecido por seu nome vulgar: *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria de Portugal***.** D. Maria de Portugal foi filha do Infante D. Duarte duque de Guimarães – seu pai viveu de 1515 a 1540 –, sobrinha de D. João III e neta do Rei Venturoso. Filha da alta nobreza portuguesa, a infanta Dona Maria era letrada e culta, lida em grego e latim, casou-se em 1565 com o 3° duque de Parma, Piacenza e Guastalla: Alexandre Farnésio, *"tendo levado no seu principesco enxoval um pequeno livro de receitas de cozinha"* (SANTOS, M., 1997, p. 37).

Azevedo Santos acredita que a Infanta o tenha levado para a Itália, e, depois de sua morte, o livro foi enviado para a Biblioteca Nacional de Nápoles – onde é reconhecido como o manuscrito I-E-33 –; assim, foi equivocadamente intitulado como receitas espanholas *Trattato di cucina Spagnola.*

Por consenso, pesquisadores e filólogos – que se embasaram em métodos estritamente linguísticos – afirmam que este livro de receitas surgiu entre os séculos XIV e XV, pois não havia outras receitas escritas que permitissem uma comparação.

As receitas têm datações diferentes, algumas são anteriores ao século XV e XVI. As receitas de conservas parecem mais tardias, devem ter sido escritas no final do século XV e começo do XVI, quando, já se havia algumas outras receitas escritas. A Europa pode dispor de açúcar a partir das invasões árabes e principalmente a partir do século XIV quando o açúcar passou a ser comercializado em grãos e registrado em testamento de reis e nobres. Já em Portugal, o açúcar tornou-se um hábito nobre a partir do século XV e XVI, como afirmou Azevedo Santos (1997, p. 48)

Outro fator que leva à datação da escrita deste livro, no final da Idade Média, é a presença de invenções e modernizações que afetaram também a culinária portuguesa, como é o caso do grande número de utensílios usados. Como afirma Abbade: "*instrumentos de trabalho, para colocar alimentos, para líquidos, que vão ao fogo, tapadores, para cortar, para perfurar"* (s/d, p. 14). Os utensílios mais usados eram: *colher, tacho, escudela, tigela, púcaro, dedo* (ABBADE, s/d, p. 4) alguns dos quais poderiam ser usados como medidores de ingredientes**.**

Essas receitas foram os primeiros vestígios deixados pelos portugueses sobre a cozinha medieval. Numa época, em que, a maioria das receitas eram transmitidas a partir da oralidade, pela tradição – não se tinha livro de receitas. Esta talvez seja a mais pertinente intenção de escolha para se trabalhar a análise dessas receitas em sala de aula.

Por tomar *Um Tratado da Cozinha Portuguesa do século XV* – também conhecido como *Livro de receitas da Infanta Dona Maria*, por pertencer àquela infanta – como primeiro patrimônio cultural da cozinha medieval portuguesa, pode-se afirmar que, ao levar essas receitas até os alunos, é também, uma maneira de preservar a nossa cultura que tem caráter luso-brasileira, bem como de ajudar os alunos a se perceberem como herdeiros destes saberes e gostos.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Como resultados preliminares, trouxemos algumas discussões de autores sobre a importância da fonte em sala de aula, do tipo de documento que será analisado pelos alunos e os conceitos de representação e cultura.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Capes.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Os textos da culinária portuguesa revelando os costumes medievais.* Textos: Produção e Edição**.** Cadernos do CNLF, 84 VOL. XII, Nº 08. s/d. Disponível em: <httpwww.filologia.org.brxiicnlf0809.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2009.

CHARTIER, Roger. "As práticas da história". In: Cultura, escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artimed Editora, 2001.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das culturas. RJ: Ed. Guanabara, 1989.

GOMES FILHO, Antônio (org.). *Um Tratado de Cozinha Portuguesa do século XV.* 2 ed. RJ: Fundação Biblioteca Nacional. Dep. Nacional do Livro, 1994 – (Coleção Celso Cunha: v.).

LE GOFF, Jacques. *O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval.* Lisboa: Edições 70, 1983.

SANTOS, Maria José Azevedo. *A Alimentação em Portugal na Idade Média.* Fontes – Cultura-sociedade. Coimbra: Tipografias Lousanense Lda, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados - 13' ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Papirus, 2012. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750> Acesso em: 01 set 2014

PIAGET, J. A formação dos símbolos na criança. PUF, 1948.

RÜSEN, Jörn. *História viva:* teoria da história - formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. "As fontes Históricas e o ensino da História" e "O Livro Didático e o Ensino da História". In. _____ *Ensinar História.* S. Paulo. Scipione. 2004, 89-110; 135-146.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho"

THE MEDIEVAL PORTUGUESE RECIPES AS A TOOL FOR THE TEACHING HISTORY

Oliveira, Diêgo Soares de, diegodeoliveira@outlook.com[1]
Duarte, Teresinha[2]
[1] *Student of Master's graduate in History from the Federal University of Goiás – Catalan Regional*
[2] *Teacher of the History Course of Special Academic Unit of History and Social Sciences at the Federal University of Goiás – Catalan Regional*

Abstract. *This article will address some pretensions of working Portuguese medieval recipes in the history teaching in order to enable the student , the awakening of their historical consciousness and their status as historical subject , heir of this medieval world so striking in our present.*

***Keywords**: teaching of history, culture, medieval Portuguese recipes, representations.*

A HISTÓRIA DE GOIÁS NAS PROPOSTAS DE ENSINO DOS PROGRAMAS CURRICULARES DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Monteiro dos Santos, Iusley, iusley10@gmail.com[1]

[1] Mestrando do Programa de Pós–Graduação em História – Mestrado Profissional/UFG/INHCS/Regional Catalão – Catalão – Goiás - Brasil

Resumo: *A presente comunicação visa discutir as abordagens historiográficas em torno do conceito de História Regional e Local, bem como sua repercussão nos programas de ensino de História na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO), no que tange a História Regional de Goiás na atualidade. Utilizamos como fontes, até o presente momento, as obras e autores que discutem os aspectos da História Regional e local, bem como os programas de Reorientação Curricular e Currículo Referência da SEDUC/GO. Nosso propósito, com essa pesquisa, consiste na análise do modo como os eixos temáticos da história regional de Goiás estão articulados nos programas curriculares da Secretaria, além do estudo da aplicabilidade destinada a essa abordagem historiográfica no âmbito escolar. De acordo com diversas análises históricas, o estudo e ensino das peculiaridades na história precisam perpassar pela compreensão dos aspectos regionais. Partimos do pressuposto de que as abordagens históricas regionalizadas possam oferecer importantes contribuições para uma reflexão de cunho histórico, tanto na produção quanto no ensino do conhecimento histórico. Nesse caso, entendemos que a compreensão do regional na historiografia e sua inserção no ensino de História podem contribuir para o desenvolvimento de novas compreensões e novos universos históricos.*

Palavras-chave: *História, Goiás, Ensino, Currículo.*

1. INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de uma pesquisa de mestrado em História pela UFG – Regional Catalão, intitulada *O Ensino da História de Goiás na Educação Básica: Ensino, Conceitos e Programas Educacionais*, iniciada no segundo semestre de 2014. Esse projeto foi norteado pela necessidade, enquanto professor, de pensar a importância da inserção da História de Goiás na grade curricular e nas metodologias de ensino da rede de educação básica do estado.

A pesquisa vem sendo orientada por alguns debates existentes em torno do conceito de história regional e das discussões que apontam para a necessidade de mudanças nas escalas de observações na História. Análises essas que são fundamentais para pensarmos a História regional de Goiás como um importante eixo de investigação que pode fornecer visibilidades a novas realidades dentro de uma conjuntura histórica mais ampla.

Nesse ensejo, a colocação de Samuel (1989) se apresenta de forma pertinente dentro do universo de compreensão da História regional. O autor ressalta que a História local e regional proporciona um tipo de conhecimento histórico diferente daquele focado em âmbito nacional, pois nos dá "uma ideia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. [...] pode ouvir seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos" (Samuel, 1989, p. 220).

Com o movimento empreendido pela Micro-História, nos anos de 1980, a importância da redução da escala de observação dos objetos na pesquisa histórica ganha um maior vigor teórico e metodológico. Considerando a análise micro dentro de um quadro de referência teóricas marcado pelas variações, Levi considera que "a redução da escala é um procedimento analítico, que pode ser aplicado em qualquer lugar, independente das dimensões do objeto analisado" (Levi, 2011, p. 139).

Ginzburg (1989), utilizando da semiologia médica e do método morelliano sobre as obras de arte, estabelece o "paradigma indiciário" como método para as análises históricas, o qual consiste em observar as dimensões micro como pistas ou sinais para obter um diagnóstico geral de um determinado contexto ou realidade histórica. Para isso, ressalta o autor, é importante "examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos

influenciados pelas características da escala" (Ginzburg, 1989, p. 144). Assim, o autor ressalta que os detalhes, os pormenores internos são fatores essenciais na compreensão das conjunturas históricas mais amplas.

Seguindo a orientação teórica da redução das escalas de observações nas pesquisas históricas, Revel (1998) chama atenção para as diversas variações de escala dentro de uma mesma conjuntura histórica. Nesse sentido, argumenta o autor, a escolha de escala de observação diferente produz efeito de conhecimento diverso, que renuncia a "perspectiva central que é aquela a partir da qual se enuncia o projeto estatal (e a partir da qual é produzida a argumentação ideológica que o subtende), se mudar a escala de observação, as realidades que aparecem podem ser muito diferentes" (Revel, 1998, p. 31).

Como podemos perceber, os estudos que se tem a respeito da história regional e da microanálise, nos fornecem uma fundamentação teórica que convalida a importância do ensino da História regional de Goiás enquanto escala que permite refletir sobre diferentes realidades históricas. É nessa perspectiva que estamos analisando as propostas de ensino da História de Goiás nos programas curriculares do estado e a atuação pedagógica dos docentes de História da rede de educação básica.

2. OBJETIVOS

O presente trabalho tem por objetivo expor os primeiros resultados parciais da pesquisa de mestrado sobre a articulação de temas em torno da História regional de Goiás na educação básica do Estado, no Ensino Fundamental II, no período compreendido entre 2004 e 2010, bem como sua aplicabilidade em sala de aula. Para tanto, utilizaremos como fontes os programas de orientação e reorientação curricular da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO) e, posteriormente, os planejamentos pedagógicos dos Docentes do ensino de História de algumas unidades escolares selecionadas na pesquisa. Entretanto, até o momento, a pesquisa se concentrou na análise documental das fontes oficiais correspondentes aos cadernos de programas curriculares geridos e articulados pela SEDUC/GO. A investigação sobre essa documentação nos permitirá um levantamento das propostas para o ensino de História e a inserção dos temas regionalizados da História de Goiás dentro do projeto voltado à educação histórica no estado.

3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, adotamos um procedimento metodológico de análise documental dos programas de reorientação curricular da SEDUC/GO (elaborados conjuntamente pela Secretaria e algumas unidades escolares do Estado Goiás entre 2004 e 2006) a fim de investigar a situação do ensino voltado aos aspectos regionais da história de Goiás na Rede de Educação pública do referido estado. Partimos do pressuposto de que uma metodologia desse nível é imprescindível para compreender os fundamentos pedagógicos a partir dos quais se consolidou a matriz curricular da disciplina de História da rede pública de educação em Goiás e sua dimensão em torno do ensino da História Regional de Goiás no universo escolar.

A fim de compreender a dinâmica do ensino da História de Goiás na rede escolar do Estado nos dias atuais para o Ensino Fundamental II, adotamos os seguintes procedimentos:

- Análise geral das fontes adquiridas, a fim de compreender a dimensão histórica do ensino da História de Goiás do nível escolar em questão;
- Fichamento e catalogação os principais conteúdos e eixos temáticos da História de Goiás previstos nas reformulações curriculares e curriculum referência de História da SEDUC/GO para o Ensino Fundamental II;
- Observação do conceito de História esperado pela Secretaria com as reformulações curriculares e currículo referência;
- Observação dos critérios metodológicos expostos nessas matrizes para o ensino de História de Goiás;
- Observação dos recursos e materiais didáticos sugeridos nesses programas para o ensino dos respectivos eixos temáticos;
- Verificação dos objetivos e metas esperadas pela secretaria para com o ensino da História Regional de Goiás presentes nessas reformulações curriculares e currículo referência da SEDUC/GO.

4. ANÁLISE DE DADOS

Observamos que os cadernos de reorientação curricular da Secretaria em Goiás possuem forte influência de uma conjuntura nacional da educação – que confere (a partir da Lei 9.394/96 da LDB) autonomia aos estados na elaboração de seus

projetos educacionais dentro das consonâncias estabelecidas pelas diretrizes nacionais de educação. Levando em consideração esses fatores e os levantamentos da pesquisa até o momento, é possível observar que esses programas foram elaborados para atender a gama de exigências de uma política nacional para a educação no país. Esses requisitos estão expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNL).

Segundo o que consta nos programas de orientação curricular da SEDUC/GO, os conteúdos da história de Goiás se consagraram, nos últimos anos, enquanto componente currículo da educação básica no estado na disciplina de História e Geografia. Em diversas seções, tais eixos temáticos são apontados como categorias históricas essenciais para a compreensão da dinâmica e tradições históricas locais. Dentro dos enunciados desses programas, são referenciados temas de diversas escalas e contextos históricos.

Entre esses, estão prescritos para o processo de ensino e aprendizagem da História no 6º ao 9º ano do Fundamental II, conteúdos como: patrimônio, memória, cidadania e história local; as bandeiras no território goiano; a mineração e o ciclo do ouro em Goiás; a construção do conceito de "sertão" sobre Goiás; populações indígenas em Goiás; festas populares e regionais; festividades e a identidade goiana; movimentos e conflitos sociais, disputas políticas em Goiás; entre outras propostas temáticas marcantes na história do estado. Na maior parte das vezes, esses conteúdos da História de Goiás aparecem nos programas da SEDUC/GO ora coligados com temas da história nacional, e em outros momentos com temas históricos de caráter global. Essa questão foi argumentada nessas diretrizes pela necessidade de refletir a história goiana dentro de um processo de relação histórica e estrutural mais ampla.

5. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os resultados parciais, obtidos até agora, nos apontam para a regência conceitual predominante da Escola dos *Annales* na orientação das propostas de ensino da História regional de Goiás (como também de outros focos temáticos) nos programas curriculares da SEDUC/GO. Elementos históricos de variadas cadeias da ação humana foram inseridos nas diretrizes curriculares do ensino de História da rede básica de educação fundamental em questão. Temas que propõem, no âmbito do ensino, discutir cultura, identidade, festividades, populações, movimentos sociais entre outros fatores históricos da cultura e sociedade goiana. No entanto, por mais evidente que se apresente o predomínio da linha dos *Annales* nas propostas de ensino em Goiás, não podemos menosprezar a influência de outras correntes historiográficas, a exemplo do marxismo. A influência deste segmento teórico aparece estampada em algumas partes dos referidos programas, com os seguintes eixos temáticos: *Terra, propriedade: poder e resistência* e *Mundo dos cidadãos: lutas sociais e conquistas*. Assim, podemos notar que as diretrizes de reorientação curricular do ensino de História na educação básica em Goiás, procuraram absorver em seus programas de ensino as discussões presentes entre as principais correntes historiográficas que se destacaram no meio historiográfico dos últimos anos.

6. REFERÊNCIAS

AMADO, J. 1990. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, M. A. (Coord.) *República em migalhas*: história regional e local. São Paulo: Marco Zero. p. 7-15.

BERTRAN, P. 1996. Introdução. In: _____. (Org.). *Notícia Geral da Capitania de Goiás em 1783/ Paulo Bertran*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás: Universidade Católica de Goiás; Brasília: Solo Editores. p. 1-11.

CAPRINI, A. B. A. 2010. *Pesquisa em História Regional: aspectos conceituais e metodológicos*. In: SIMPÓSIO IMPÉRIOS E LUGARES NO BRASIL. 3, 2010, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: UFOP. p. 1-6. Disponível em: http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/64.pdf. Acesso em: 23 fev. 2014.

CERTEAU, M. 2011. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 45-109.

CHAUL, N. F. *Caminhos de Goiás*: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: Ed. UFG, 2002.

CHESNEAUX, J. 1995. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: _____. *Devemos fazer tábua rasa do passado?* São Paulo: Ática,

FAGUNDES, J. E. 2006. *A História Local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará-Mirim*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.

FERNANDES, J. R. O. 2014. Um lugar na Escola para a História Local: histórias ensinadas em Ceará-

Mirim. Ensino em Re-vista. Uberlândia. Vol. 4, n.1, p. 43-51, jan./dez. 1995. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7809/5165. Acesso em: 13 mai.

GINZBURG, C. 1989. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In:_____ Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras. p. 143-180.

HOBSBAWM, E. 1998. O sentido do passado. In: _____. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras. p. 22-35.

LEVI, G. 2011. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp. p. 135-64.

PALACIN, L.; GARCIA, L. F.; AMADO, J. 2001. *História de Goiás em Documentos*. Goiânia: Ed. UFG.

REVEL, J. 1998. Microanálise e a construção do social. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de Escala*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. FGV.

RIBEIRO, M. B. A. 2011. *Cultura Histórica e História Ensinada em Goiás (1846-1934)*. 2011. 350 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO.

RÜSEN, J. 2007. *História viva*: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. Unb.

SAMUEL, R. História Local e História Oral. 1989. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 9, n. 19, p. 219-243, set/89-fev/90. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=22. Acesso em: 04 jun 2014.

SANTOS, M. 2008. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Ed. Edusp.

SILVA, L. C. B. 2006. A importância da História Regional e Local no Ensino Fundamental. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 3, 2006, Caetité-BA. Anais... Caetité-BA: UESB, 2007, p. 1-5. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/luis_carlos.pdf. Acesso em: 12 mai. 2014.

SILVA, V. A. C. 1980. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, M. A. (Org.). *República em migalhas*: história regional e local. São Paulo: ANPUH: Ed. Marco Zero. p. 43-49.

"O autor é o único responsável pelo conteúdo deste trabalho".

HISTORY OF GOIÁS ON TEACHING PROGRAMS OF THE STATE DEPARTMENT OF EDUCATION OF GOIÁS

Monteiro dos Santos, Iusley, iusley10@gmail.com[1]

[1] Mestrando do Programa de Pós–Graduação em História – Mestrado Profissional/UFG/INHCS/Regional Catalão – Catalão – Goiás - Brasil

***Abstract**. The present study intends approaching historiographical thoughts about Regional and Local History concepts, as well as its impact on History Teaching programs in Basic Education of the State Department of Education of Goiás (SEDUC/GO) about Goiás Regional History currently. We use as sources, so far, works and authors who deliberate aspects of Regional and Local History, as well as the new guidance programs about Curriculum and Reference Curriculum of SEDUC/GO. Our aim with this study is the analysis of how the themes of regional history of Goiás are articulated in SEDUC curriculum, in addition to this, its applicability to historiographical approach in schools. According to several historical analyzes, the study and teaching of the peculiarities in history must overtake the understanding of regional aspects. We assume that historical regionalized approaches may offer important contributions in a historical nature of reflection, both in production and in the teaching of historical knowledge. In this case, we believe that understanding the regional historiography and its place in history teaching can contribute to the development of new understandings and new historical universes.*

***Keywords:** History, Goiás, Teaching, Curriculum.*

AVALIAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL

CARDOSO, Josiane Moreira, josiane_cardoso08@hotmail.com.br[1]
NASCIMENTO, Marlúcio Tavares do[2]
LAMONIER, Elisângela Leles[3]
SILVA, Douglas Carlos de Sousa[4]
[1]{Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Iporá}
[2]{Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Iporá}
[3]{Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Iporá}
[4]{Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Iporá}

Resumo: *Há pouco mais de uma década, as discussões a respeito da educação inclusiva vem sendo intensificada, com a finalidade de incluir todas as pessoas no ambiente escolar. No entanto, existem vários entraves que impossibilitam a efetivação dos alunos com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino regular, sendo que um deles está relacionado com os métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem adotados pelos educadores em sala de aula. Na maioria das vezes, os professores desconhecem os direitos assegurados pela legislação que ampara as pessoas com deficiência e atenda as peculiaridades de todos os alunos, entre eles, a flexibilização curricular. A educação inclusiva é um desafio para todos os níveis de ensino, inclusive para o ensino superior, pois necessita de profissionais capacitados para lidar com a diversidade, utilizando métodos de ensino e avaliativos inovadores adequados e coerentes. Percebe-se que há uma escassez de estudos a respeito dos métodos avaliativos da aprendizagem para alunos com deficiência. Sendo assim, a pesquisa realizada através de questionários teve por finalidade verificar como os alunos com necessidades educacionais específicas, da Instituição Pública Federal de Ensino de Iporá-GO são avaliados, considerando as diferenças e as exigências legais. Por meio dos resultados obtidos, foi possível constatar que as avaliações aplicadas são as mesmas para toda a turma, porém são feitas adaptações nas avaliações aplicadas aos alunos com deficiência visual e auditiva. Já o aluno com deficiência intelectual é avaliado continuamente, durante as aulas.*

Palavras-chave*: educação, avaliação, inclusão, flexibilização curricular.*

---

1. INTRODUÇÃO

.

Umas das questões mais complexas para lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais é o processo de avaliação da aprendizagem, pois necessita de coerência e flexibilidade por parte do professor, ou seja, esses alunos devem ser avaliados pensando nas suas competências e habilidades, sempre observando as limitações provocadas pela deficiência.

A avaliação não tem por finalidade classificar os alunos dentro de um contexto, mas identificar os recursos e o tipo de ajudas eficazes para o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento pessoal e social de todos indistintamente (GUIJARRO, 2005, p. 13).

No entanto, muitos professores têm utilizado as avaliações como instrumento de medida do conhecimento dos alunos em geral, sem levar em consideração as necessidades educativas dos alunos deficientes.

Por não conseguirem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas, os alunos com deficiência ficam desmotivados a dar continuidade aos seus estudos, e logo desistem de frequentar o ambiente educacional.

Para evitar a evasão escolar, é necessário que em todos os níveis de ensino haja, "[...] flexibilidade curricular e organizativa da escola, particularmente quanto: 1) aos procedimentos e instrumentos de avaliação; 2) aos métodos e técnicas de ensino; 3) ao uso de materiais pedagógicos adaptados e equipamentos específicos." (CARVALHO; RAPOSO, 2005, p. 143).

A inclusão escolar implica em reforma e reestruturação das escolas como um todo, construindo práticas que contemplem as diferenças

na forma da aprendizagem singular e cultural dos educandos. Para tanto, as escolas precisam ter uma visão ampla sobre o que é inclusão, porque incluir não é o mesmo que integrar. A inclusão vai muito além do que necessariamente estar presente em um ambiente escolar, é oferecer uma educação que abrange o desenvolvimento cognitivo das pessoas, respeitando e atendendo as suas necessidades.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de extrema importância na formação dos indivíduos com necessidades educacionais, pois ele é o elo entre o professor e o aluno deficiente ou com necessidades educacionais especializadas. No ambiente escolar, o professor de apoio deve tornar o local propício para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos educandos, além de oportunizar a permanência dos mesmos no espaço educacional.

À vista disso, propôs-se um "estudo de caso" para verificar quais são os métodos avaliativos utilizados pelos professores da Instituição Pública Federal de Iporá-GO e se os mesmos estão sendo eficazes para atender as necessidades específicas dos alunos deficientes auditivo, visual e intelectual.

2. METODOLOGIA

A pesquisa possui caráter qualitativo e os procedimentos metodológicos adotados foram orientados para um Estudo de Caso. O estudo teve por finalidade buscar dados sobre os métodos avaliativos adotados pelos professores da Instituição Pública Federal de Iporá-GO e se os mesmos estão atendendo as necessidades educativas dos alunos com deficiências.

Os dados foram coletados mediante a aplicação de questionários elaborados para a pesquisa. Foi entregue para as pessoas envolvidas no estudo o questionário correspondente e uma via do termo de consentimento livre e esclarecido que garante o caráter sigiloso das informações.

Participaram da pesquisa três alunos com deficiências distintas: surdez, cegueira e intelectual e seus respectivos professores de apoio e dois professores regentes da sala de aula. Posteriormente foi realizada uma análise dos questionários em consonância com as literaturas e legislações da área, verificando se os métodos avaliativos estão atendendo as peculiaridades de cada aluno mediante a limitação provocada pela deficiência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para garantir a educação aos alunos com necessidades educacionais especiais, estabeleceu-se no Art. 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que os sistemas de ensino devem oferecer aos educandos: "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996). Estabelece também, neste mesmo artigo, que os educandos têm o direito de "professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns." (BRASIL, 1996).

Contudo, existe uma grande distância entre o ideal e o real, porque a comunidade escolar não se adéqua às pessoas que necessitam de atendimento educacional especializado, fazendo com que essas pessoas se adaptem ao espaço escolar, onde a aprendizagem não é a prioridade.

Para garantir o anonimato das pessoas participantes da pesquisa será utilizado as indicações P1e P2 para identificar os professores regentes do curso, A1, A2 e A3 para os apoios dos alunos com deficiência auditiva, intelectual e visual, respectivamente e os alunos deficientes serão identificados como DA para o deficiente auditivo, DV para o deficiente visual e DI para o deficiente intelectual.

3.1. A Avaliação Abordada pelos Professores Regentes

A partir das respostas dos professores regentes da sala de aula foi possível constatar que nenhum deles possui formação na área da educação e nem curso de capacitação relacionado com a inclusão. O P1 respondeu as perguntas de forma muito superficial, ficando evidente, pelas poucas palavras vagas nas suas respostas, que o mesmo tem pouca experiência em lidar com a diversidade em sala de aula, mesmo dizendo que não possuía dificuldades em atuar como professor de alunos com necessidades educacionais especiais, ou não demonstrou em interesse em participar da pesquisa.

Já o professor P2 se mostrou bastante empenhado em responder o questionário, além de ter recebido a proposta com muito entusiasmo. Este disse que havia dificuldades em lidar com os alunos deficientes, principalmente em se comunicar com o aluno surdo, no entanto ele se esforçava para estabelecer relações com esse grupo de alunos.

As respostas do P2 foram mais consistentes e este demonstrou conhecimento a respeito da inclusão e para ele a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na modalidade de ensino superior é mais do que justa por oferecer igualdade de oportunidade. Ao ser perguntado a respeito das metodologias de ensino e das avaliações de aprendizagem, este afirmou: *"Para o*

aluno cego tento explicar com maior atenção e detalhamento e quando o conteúdo permite, monto algum material didático tátil, ou então ele utiliza softwares – leitores de texto em seu notebook. Para o aluno surdo, uso gráficos e imagens. E as avaliações são as mesmas aplicadas para toda a turma, apenas adaptadas para as suas necessidades."

Neste caso, o P2 não mencionou a respeito do aluno com deficiência intelectual, mas acredita-se que algumas adaptações também são realizadas para que o mesmo tenha acesso ao currículo escolar.

3.2. Intérprete e Aluno com Deficiência Auditiva

Segundo Damázio (2007, p. 25), "O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue", ou seja, em um espaço que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Na sala de aula o professor regente utiliza a Língua Portuguesa para ensinar, sendo assim ele é o mediador do conhecimento e o intérprete o qual utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é o intermediador que irá interpretar o que o professor ensina em sala de aula.

A partir do questionário foi possível constar que o intérprete (A1) possui formação em Licenciatura e cursos de capacitação para trabalhar com inclusão escolar, sendo que o mesmo atua há 8 anos como apoio de alunos com necessidades educacionais. Para o A1: *"A educação é um direito de todos independentes se possuem ou não necessidades especiais".* Para ele as principais dificuldades em ser intérprete do aluno com surdez estão relacionadas com *"A falta de planejamento com os professores do curso, falta de conhecimento de sinais específicos da área da informática e o período longo de interpretação, o qual diminui a fidelidade da mesma".*

O A1 ainda complementa dizendo que *"a socialização dos alunos deficientes com a comunidade da instituição é excelente, porém alguns professores direcionam a explicação dos conteúdos aos professores de apoio, ao invés dos alunos".* A partir desse relato, é possível verificar que alguns professores agem na sala de aula como se não houvesse pessoas com necessidades educativas, talvez por sentirem algum receio caso estes os coloquem diante de alguma situação que o mesmo não saiba como lidar, e como fuga, tenta não olhar para estes alunos e sim para os professores de apoio.

Em relação ao uso dos métodos de ensino e avaliativo, o A1 respondeu da seguinte maneira: *"A metodologia utilizada é baseada em recursos visuais, como a interpretação do conteúdo por meio da LIBRAS e a utilização de algumas imagens. O aluno é avaliado com provas adaptadas, trabalhos em grupos e seminários".*

A linguagem é fundamental no processo educativo do surdo e a aceitação da LIBRAS, enquanto meio de comunicação e expressão, proporciona ao mesmo oportunidades de ter acesso ao conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, visto que por meio dela a cognição dos surdos é desenvolvida (FERREIRA; NASCIMENTO; PITANGA, 2014, p. 186).

A educação do surdo também requer práticas pedagógicas visuais, pois a visão é o sentido mais desenvolvido daqueles que são privados de estímulos sonoros. Sabendo disso, a primeira concepção, que um professor deve ter ao ensinar um aluno surdo é que a perda auditiva proporciona novas possibilidades de apropriação do conhecimento, baseadas em experiências visuais.

O aluno DA relatou como foi a sua seleção para o curso superior: *"A minha avaliação foi uma redação, a qual narrei e a intérprete fez a transcrição para o português. Para não ter dúvida da minha autoria ela gravou um vídeo".* Este ainda complementa dizendo que as suas principais dificuldades em estudar no ensino regular estão relacionadas com o seu pouco conhecimento da Língua Portuguesa e também pelas poucas adaptações dos conteúdos escolares por parte dos professores do curso. A avaliação de aprendizagem que lhe é aplicada é igual a dos demais alunos, apenas possui o direito de interpretação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

3.3. Apoio e Aluno com Deficiência Intelectual

O apoio do aluno intelectual (A2) possui formação em duas licenciaturas e especialização em psicopedagogia e atua como apoio há 6 meses. Para o A2, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais no ensino superior é um processo recente que ainda necessita de várias outras ações para que a inclusão seja efetiva no âmbito escolar.

O A2 relata que: *"a principal dificuldade em atuar como apoio de aluno deficiente intelectual está relacionada as adaptações que devem ser feitas para ensinar tais alunos, por serem ainda mais específicas que as das outras deficiências". Ele* ainda complementa, afirmando que os métodos de ensino e de avaliação são realizados por meio da tecnologia assistiva, através de jogos e outros recursos computacionais e este é avaliado mediante ao seu progresso diário.

Segundo Gomes *et al*., (2007, p. 16), "O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e demonstrar a sua

capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizada."

Sendo assim, o professor deve utilizar os mais diversos tipos de atividades para avaliar o deficiente intelectual, e para que a avaliação alcance êxito é necessário o oferecimento de um ensino e aprendizagem atrativos por parte do professor, ao ponto do aluno com deficiência mental se sentir incluído no ambiente escolar.

O aluno DI obteve a classificação para o curso superior pelo SISU, na vaga de cotistas, e no processo seletivo o professor atuou como ledor/escrevente. Sua maior dificuldade em estudar no ensino regular está relacionada com o fato de não saber ler, nem escrever, no entanto a sua avaliação é continua por meio de jogos e atividades adaptadas.

3.4. Apoio e Aluno com Deficiência Visual

O aluno deficiente visual encontra muitas dificuldades no espaço escolar, desde a sua locomoção pelo ambiente, até os processos de ensino e aprendizagem.

Para melhor atender os alunos com cegueira, "alguns procedimentos e instrumentos de avaliação baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo" (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Em algumas circunstâncias é recomendável valer-se de exercícios orais ou de outro instrumento avaliativo para que o aluno consiga demonstrar seu conhecimento, portanto é necessário que uma pessoa domine o sistema de Braille para acompanhar o deficiente visual.

Segundo o A3, a sua principal dificuldade em ser apoio do aluno deficiente visual está relacionado com as adaptações de conteúdos gráficos, sendo que são *"utilizadas diversas tecnologias assistivas como, por exemplo, softwares de assistência remoto, e confecção de material tátil para as provas e exercícios em geral"*. O aluno deficiente visual enfatiza que é auxiliado pelo leitor transcritor e em algumas situações são realizadas adaptações nas avaliações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos questionários e das literaturas consultadas foi possível verificar que adaptações nos métodos avaliativos são de extrema importância para garantir a permanência de todas as pessoas, sem distinção alguma, no ambiente escolar.

Existem vários instrumentos avaliativos (orais, escritos, em grupos, individuais, argumentativos, objetivos, entre outros) que podem ser utilizados com a finalidade de verificar a aprendizagem dos alunos, independente de ter deficiência ou não porque somos diferentes e aprendemos de formas diferentes. Desse modo, cabe ao professor discernir qual o melhor instrumento avaliativo de acordo com cada conteúdo.

O estudo de caso proposto permitiu verificar que as avaliações adaptadas estão presentes na escolarização destes alunos, alguns deles como o surdo e o cego, são feitas poucas adaptações e para o deficiente intelectual, a avaliação é contínua. A Instituição Pública Federal de Ensino de Iporá-GO tem demonstrado preocupação com a inclusão dos alunos com necessidades específicas, isso é evidente nas ações que estão sendo realizadas continuamente: adaptações de alguns espaço para facilitar a locomoção, aquisição de materiais e *softwares*, realização de eventos para capacitação de professores, entre outras. A diversidade no ensino superior é uma realidade e os professores devem encarar isso como um desafio a ser superado por meio de estratégias de ensino e instrumentos avaliativos coerentes com cada situação.

AGRADECIMENTOS

IF Goiano – Câmpus Iporá, e todas as pessoas que participaram da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

CARVALHO, E. N. S. DE; RAPOSO, P. N. Inclusão de alunos com deficiência visual. In: MEC/SEEP (Org.). *Ensaios pedagógicos:* construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 140 – 144.

DAMÁZIO, M. F. M. *Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado*: pessoa com surdez. Brasília. SEESP / SEED / MEC, 2007.

FERREIRA, W. M.; NASCIMENTO, S. P. de F. do; PITANGA, A. F. Dez anos da lei da LIBRAS: um conspecto dos estudos publicados nos últimos 10 anos nos anais das reuniões da Sociedade Brasileira de Química. *Química Nova na Escola*. São Paulo. v. 36, n. 3, p. 185-193, 2014.

GOMES, A. L. L.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. de. *Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado:* deficiência mental. Brasília. SEESP / SEED / MEC, 2007.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: MEC/SEEP (Org.). *Ensaios pedagógicos:* construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 7 – 14.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. *Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado:* deficiência visual. Brasília. SEESP / SEED / MEC, 2007.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

Os autores autorizam a Comissão Organizadora, a publicar ou divulgar o resumo com finalidade de divulgação do Congresso, inclusive em anais, não cabendo qualquer pagamento por direito autoral.

SCHOOL EVALUATION IN INCLUSIVE EDUCATION: A STUDY IN FEDERAL PUBLIC INSTITUTION

CARDOSO, Josiane Moreira, josiane_cardoso08@hotmail.com.br[1]
NASCIMENTO, Marlúcio Tavares do[2]
LAMONIER, Elisângela Leles[3]
SILVA, Douglas Carlos de Sousa[4]
[1]{Federal University of Goiás - Regional Catalão / Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - Campus Iporá }
[2]{Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - Campus Iporá}
[3]{Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - Campus Iporá}
[4]{Federal University of Goiás - Regional Catalão / Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - Campus Iporá}

Abstract: *Just over a decade, discussions regarding inclusive education has been intensified, in order to include everyone in the school environment. However, there are several barriers that preclude the realization of pupils with special educational needs in regular educational institutions, one of which is related to the traditional methods of learning assessment adopted by educators in the classroom. Most of the time, teachers ignore the rights guaranteed by legislation that supports people with disabilities and meets the peculiarities of all students, including the curricular flexibility. Inclusive education is a challenge for all levels of education, including higher education, because it needs trained professionals to deal with diversity, using teaching methods and adequate and consistent innovative evaluative. It is noticed that there is a lack of studies about the evaluative learning methods for students with disabilities. Thus, the survey through questionnaires aimed to verify how students with special educational needs, the Federal Public Institution of Iporá-GO teaching are evaluated considering the differences and legal requirements. Through the obtained results it was established that the ratings applied are the same for the whole class, but adjustments are made in the evaluations applied to students with visual and hearing impairment. But the student with intellectual disabilities is evaluated continuously during classes.*

Keywords: *education, evaluation, inclusion, curriculum flexibility.*

"Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho"

OS AFRODESCENDENTES E O TEMA DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA REVISÃO HISTORIOGRAFICA DOS LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DO PNLD DE 1985 E DA LEI 10.639 DE 2003

Araújo, Jucèlio Ferreira, jucelioferreira123@hotmail.com[1]
Silva, Jeanne sjeanne992@gmail.com[2]
[1]*Universidade Federal de Goiás Regional Catalão1*
[2]*Universidade Federal de Goiás Regional Catalão2*

Resumo: *Este artigo tem por objetivo analisar o tema da escravidão nos livros didáticos. Utilizando-se para tanto de marcos institucionais legais que colaboraram através das mudanças sociais para forçar mudanças na elaboração de tal ferramenta escolar. Para tanto consideramos o PNLD – Plano Nacional do Livro Didático (1985) e a Lei 10.639 de 09/01/2003 de obrigatoriedade do Ensino da Cultura Afro nos estabelecimentos de ensino. Legislações estas fruto de lutas, programas e políticas afirmativas em defesa dos afrodescendentes.*

Palavras-chave: *Livros didáticos, Escravidão, Políticas Afirmativas*

1. INTRODUÇÃO

Numa produção historiográfica bastante recente, tem sido freqüente a mobilização dos chamados grupos "minoritários" ou de "excluídos" que se mobilizam em discursos de recuperação de Memórias, que antes foram esquecidos ou silenciados no tempo, a fim de reivindicar seu lugar no mundo como sujeitos na História. Nessa direção, cresce a atenção aos deveres de Memória, interpostos por lutas particulares, como narrativa fundamental para explicação do mundo, não mais assentados na interpretação histórica que selecionam, e em muitos casos excluem, mas na própria formação da consciência de si na História. Exemplo claro das lutas do movimento negro que, antes, tinha sua identidade nacional ancorada na noção de ausência de conflito étnico-racial e, hoje, reivindica a consciência de uma identidade negra a partir da reinterpretação historiográfica do seu passado na História brasileira. Em resposta a essas reivindicações, o governo propôs as chamadas políticas afirmativas, como o estabelecimento de cotas para afro-descendentes em universidades públicas e a introdução da Lei 11.645, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, fatos que não ocorrem, contudo, nem de modo harmônico e tampouco generalizado. O que afeta também a construção narrativa fundamental para a explicação dessas lutas, que no caso em particular de nosso objeto, reflete-se nos textos e imagens construídos nos livros didáticos destinados ao ensino escolar.

Segundo Silva:

> "Os Movimentos Sociais vão jogando com suas possibilidades de visibilidade e criação de suas concepções políticas identitárias. Isso nos faz pensar que os Movimentos Sociais vem buscando e encontrando formas e espaços de manobras para sua atuação histórica, espaços estes que situam-se nas sutilezas do "jogo", muitas vezes, no uso e no manejo das armas do próprio adversário, ao reivindicarem suas bandeiras e objetivos através da busca de seus direitos à moradia, à saúde, à liberdade de expressão, liberdade de culto, igualdade de gênero, direitos não discriminatórios, reafirmação das diferenças, e inserção dos sujeitos históricos na vida política brasileira, entre outros elencados direitos elencados na ordem constitucional vigente, nas ações mobilizatórias que criam visibilidade (Marchas, Manifestações, Paradas, etc.) e na divulgação de seus valores nos locais disponíveis de acesso, tentando fugir de um controle ideológico dos grupos dominantes" (SILVA, J. 2014)

Em outras palavras, há uma reivindicação por uma memória afro, onde os negros não sejam vistos ou tomados como objetos pacíficos, como muitas das vezes foram mostrados nas imagens dos livros didáticos, numa espécie de "apatia", e de "aceitação" plena da escravidão. Ou como elaborado em alguns manuais didáticos, num modelo de escravidão consentida, e justificável, como se o fato de serem escravos tornassem esses africanos aqui presentes homens de menor valor ou de menor dignidade. Fundamentada nessas crenças distorcidas é que muitos livros didáticos refletem somente imagens estereotipadas da identidade afro-

brasileira. Os Movimentos contemporâneos tem lutado para redefinirem o local e as memórias narrativas desses sujeitos na historia. É em decorrência de tais mudanças sociais, que também se opera a luta pelas modificações no tipo de história que é construída, narrada e organizada nos livros didáticos que chegam aos alunos como ferramentas da educação escolar formal.

2. Propósito:

O documento específico a ser trabalhado e enfatizado nesse artigo são as concepções do tema escravidão contidos em alguns livros didáticos. Mas antes de começarmos o debate é necessário situar o próprio objeto dentro de um contexto histórico. Temos que nos ater a um fator: que é o que queremos saber a respeito de tais documentos? Verificar se há "reais" mudanças; e se há, quais são essas mudanças, que a obrigatoriedade da lei 10.639/2003 e posteriormente lei 11.645/2008 causaram na edição dos livros didáticos do ensino de história, especificamente no que se refere ao tema da escravidão. Pois vários dos livros didáticos que são publicados, ao selecionaram certos conteúdos, omitem outros temas. Como por exemplo, a escravidão indígena, que aparece pouco nos livros e nos manuais escolares. Ou mesmo, como pudemos observar alguns dão um salto do "escambo" indígena direto para as missões Jesuítas. Em outros exemplos relatam sobre os bandeirantes como heróis desbravadores, e omite o fato de que os mesmos eram exploradores de mão de obra indígena. Contando uma espécie de visão dos vencedores e omitindo outras versões que não podem aparecer por contextualizações políticas. Relatando somente um tipo de historia "podemos saber" e escondendo outras do tipo "não podemos saber". E frente a tais observações é que podemos perguntar qual a real finalidade de omitir certos temas nos livros didáticos?

Num primeiro momento é importante questionarmos o conceito de escravidão. Acompanhando essa definição dentro de contextos históricos específicos. Não é porque o tema "escravidão" Afro brasileira é pouco abordado nos livros, que o problema chegou ao fim. O que estamos analisando é que há continuidades e rupturas dentro do processo histórico e na forma de se construir os materiais didáticos. É preciso mapear junto aos alunos esse confronto passado e presente, enxergando onde, nos contextos modernos, a "escravidão" aparece. Será que essa "escravidão" não se reconfigurou com a adesão de novos agentes e novas formas exploratórias? Também não podemos deixar de nos ater a questões importantes, que são as questões sócio-capitalistas. Porém, em vários desses livros, o tema "escravidão" aparece como uma condição "natural" e exclusiva do negro, por ser de forma distorcida considerado de "*uma raça inferior e adaptada pra o serviço pesado*". Ou seja, certa imagem onde os negros seriam "homens talhados para a escravidão" (MAESTRI, 1994, P. 29).

Tais lapsos temporais, lacunas, omissões e/ou distorções de temas ou conceitos, podem produzir análises errôneas ou distorcidas na mente daqueles alunos que, via de regra, toma o livro didático como um saber pronto e acabado, uma espécie de última palavra em termos de conhecimento, caso os profissionais que manuseiam essa ferramenta não tenham um formação específica para corrigir e atenuar tais distorções ou mesmo relativizar esse instrumental.

2.1. Metodologia:

Como foi brevemente relatado acima, em diversas obras didáticas a escravidão aparece ser uma condição "natural" do negro, sem questionamento do sistema que o colocou nessas deploráveis condições de exploração, também camuflando as lutas e embates na alteração de tal condição exploratória. E, muito embora já exista uma legislação na qual haja uma obrigatoriedade do ensino de história dos negros e afros descendentes nos livros didáticos, nosso objetivo é analisar com cuidado e verificar em que medida essa "obrigatoriedade" do ensino proposta pela lei 10639/2003 tem de fato acarretado mudanças na forma de se abordar a temática. Pois o fato de ser "obrigatório" o ensino da cultura afro, não é garantia de que se mudem as narrativas e a forma de abordagem da temática. Ou seja, em que medida a lei é eficaz?

Em resumo, vamos comparar alguns livros didáticos anterior a 2003, ano em que foi proposta a lei de obrigatoriedade do ensino da cultura afro, com produções mais recentes, comparando tais obras no que se refere a temática da "escravidão". Assim, o nosso recorte temporal abrange algumas obras, situada na década de 1980/1990 com algumas publicações após 2003, ano de chancela da lei. Analisar se, de fato, a legislação que tornou obrigatório o ensino de história dos afros descendentes contempla uma mudança de abordagem. Ao comparar as produções temáticas sobre "a escravidão" buscamos compreender em que medida os livros didáticos ocultam ou mostram as modernas formas de escravidão comparando-as com "a escravidão" colonial.

Nossa pergunta fundamental é: será que após a implantação da lei 10.645/2003 os livros

didáticos sofreram realmente alguma mudança em termos de abordagem do conteúdo temático ou a chamada "obrigatoriedade" do ensino de história dos afros brasileiros implantada pelos legisladores foi apenas uma forma moderna de discurso afirmativo não refletindo de fato os anseios dos grupos que se auto afirmam pela diferença?

2.2. Discussões:

Atualmente, não raro é se falar em "escravidão", como se o mundo moderno e contemporâneo tivesse acabado com todo e qualquer tipo de exploração. E o termo "escravidão" parece restrito a uma concepção colonial, já não mais existente ou totalmente superado. Ao não se precisar e demarcar a historicidade dos conceitos, essas imprecisões podem surgir. Mas não podemos nos esquecer da lição de Marc Bloch, ao lembrar-nos que os conceitos tem história. O que foi a escravidão no período colonial não é o entendimento que hoje podemos atribuir ao conceito. Embora dentro de rupturas e continuidades, outras formas de escravidão coexistam. Desse modo, acreditamos que a escravidão não acabou totalmente, ela apenas se reconfigurou, coaptou novos agentes e novas formas dentro de um mosaico de interpretações, sentidos e narrativas, pois se no século XIX a escravidão era mais intensa e sangrenta (no sentido dos castigos e torturas físicas e mentais) com característica própria de um sistema colonial; hoje em pleno século XXI ela é praticada de uma forma muito sutil ou quase imperceptível, pois muitas das vezes quem está sofrendo com a exploração não percebe que está sendo vítima de um sistema cruel e opressivo do capitalismo vigente.

Basta citarmos, por exemplo, algumas fábricas de confecções que, ainda hoje, mantém seus funcionários em locais impróprios para o trabalho e em condições de trabalho bastante precarizadas. Ou mesmo quando nos deparamos com algumas denúncias em jornais ou noticiários da televisão de carvoeiros que são encontrados mantidos em situação de escravidão, tais trabalhadores se embrenham nas matas sem condições alguma de sobrevivência, geralmente tomam banho nos rios e córregos, dormem em barracas improvisadas sem nenhuma segurança, e se alimentam basicamente com o que a mata oferece, não raras vezes, assistimos esses noticiários onde são encontrados não apenas adultos, mas também crianças e jovens vítimas de tais exploradores.

Não podemos deixar de citarmos também os cortadores de cana que, também e muito freqüentemente, assistimos denúncias de exploração desordenada do trabalho desse tipo de trabalhador. E, para além da remuneração ou de outra forma de dominação que os agentes (gatos) utilizam para manter seus trabalhadores presos a ele, misturam vários outros tipos de problemas, tais como o trafico de drogas, a prostituição de menores, os castigos e torturas físicas.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

De forma específica já alcançamos resultados parciais ao comparar especificamente duas obras.

O primeiro exemplar utilizado como instrumento de pesquisa, é o livro didático dos autores Claudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo. Vicentino é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, pós graduado em História pela Universidade de Brasília, professor de história em cursos pré-vestibular e em ensino médio, e autor de obras didáticas e paradidáticas de história e geopolítica para ensino fundamental e médio.

Gianpaolo é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, professor de história em cursos pré vestibular e de ensino médio, e autor de história do Brasil de ensino médio.

A obra escolhida é o livro de historia para o Ensino Médio e o seu conteúdo é história Geral e do Brasil. O mesmo é de volume único com 3ª impressão. A obra foi publicada pela editora Scipione no ano de 2002. O livro foi impresso com a letra Times New Roman, o formato doze e o seu número de páginas a partir do sumário até as considerações finais, somaram um total de 688 páginas, dotadas de conteúdos de história.

O outro exemplar utilizado como documento de pesquisa, é o livro História Geral e do Brasil, do autor José Geraldo Vinci de Morais. Esse livro está na primeira edição, segunda impressão, e também é pertencente à coleção do ensino médio. O ano de sua publicação foi 2003, coincidentemente o mesmo ano da consolidação da lei nº 10.639, legislação esta que também exerceu influencia na composição temática dos livros didáticos. O volume em questão, também foi empreso no formato Times New Roman com o formato 12, e esse volume foi produzido pela Atual Editora, e seu numero total de páginas é de 496. Desse modo podemos dizer que, o corpo físico do livro 1, para o livro 2 não apresenta grandes diferenças, a não ser pelo número de paginas.

Ambos apresentam muitas imagens, tais como mapas, gráficos, tabelas, que podem servir

como um atrativo para o olhar do leitor aprendiz, porque apesar de sabermos que "as imagens não falam por si só", os autores sabem que as gerações mais atuais são extremamente visuais, um público cada vez mais exposto às novas mídias, ao computador, à televisão, aos celulares, enfim, a uma infinidade de exposição visual, e no caso do livro didático, um bom profissional do ensino de historia pode explorar de forma bastante crítica e criativa as imagens apresentadas nessa ferramenta grafológica.

Estamos numa fase da pesquisa onde a aplicabilidade dos resultados se apresenta ainda de forma parcial, sendo construídos nesse estágio da pesquisa a seleção dos livros didáticos, como mencionado anteriormente, e sendo realizado, até o presente momento, o confronto entre os conteúdos dos mesmos, a verificação do temas e suas possíveis omissões. Todas essas etapas têm desdobramentos e aplicações futuras relacionadas ao trabalho apresentado.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, CIRCE. (org.) O saber histórico na sala de aula**.** São Paulo: Contexto, 2001.

Brasil. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

GATTI, DÉCIO. A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). In: "histórico da produção de livros didáticos" e outros textos. Bauru, SP: EDUSC; Uberlândia, MG, EDUFU, 2004. pp 66-135.

MAESTRI, M. O escravismo no Brasil. São Paulo: Atual, 1994.

MORAES, JOSÉ GERALDO VINCI. História Geral e do Brasil volume único 1 ed. São Paulo: Atual, 2003

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs / História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC. 1998.

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Guia do Livro didático- 2014 e 2015. Disponível em http://www.fnde.gov.br

Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais aos PCNs. Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, J. Projeto de Pós Doutorado: O Ensino de História e a Formação dos Sujeitos de Direitos: Cidadania, Democracia e Identidades Sociais nas Práticas do Ensino de História. UFG. 2014.

VICENTINO, CLAUDIO. História Geral para o Ensino Médio. Volume único 3º impressão, 2002.

THE AFRICAN DOWNWARD AND THE TOPIC OF SIAVERY IN TEXTBOOKS: A HISTORIOGRAPHICAL REVISION ON OF TEXTBOOKS FROM PNLD 1985 AN LAW 10.639 THE 2003

Araújo, Jucèlio Ferreira , jucelioferreira123@hotmail.com[1]
Silva, Jeanne sjeanne992@gmail.com[2]
[1]Universidade Federal de Goiás Regional Catalão1
[2]Universidade Federal de Goiás Regional Catalão2

Abstract. *This article examines the issue of slavery in textbooks. Using for both legal institutional frameworks that collaborated via social changes to force changes in the preparation of such educational tool. To consider the PNLD - National Plan for Textbooks (1985) and the Law 10.639 of 09/01/2003 Teaching of history African culture in schools. These laws result from fights, programs and affirmative action in defense of african descendants.*

***Keywords**: Textbooks, Slavery, Affirmative action politics.*

CRIAÇÃO DE JOGOS COMPUTACIONAIS COMO RECURSO DIDÁTICO EM BIOLOGIA

Sousa, Naiane Maria, naianesousa17@hotmail.com[1]
Silva, Luciana Aparecida Siqueira[2]

[1]*Acadêmica do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal Goiano-Câmpus Urutaí*
[2]*Professora do Núcleo de Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano-Câmpus Urutaí*

Resumo: *A pesquisa teve seu desenvolvimento baseado na elaboração de jogos didáticos computacionais relacionados a diversos temas ligados à Biologia, visando o desenvolvimento de materiais didáticos que tornem o processo de ensino-aprendizagem de Biologia mais eficiente e interativo. Durante a realização das atividades, os jogos didáticos computacionais (Quizzes) foram desenvolvidos pela bolsista do PIBICJ, sob supervisão da professora orientadora. Ao longo do ano, os jogos produzidos foram utilizados pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas do IF Goiano Câmpus Urutaí, durante as atividades relacionadas ao Estágio Supervisionado e disponibilizados aos professores responsáveis pelas turmas. Os "Quizzes" foram desenvolvidos com a utilização do aplicativo do Linux, denominado Impress, no qual é possível a criação de slides com interação entre si, possibilitando a realização de jogos rápidos de perguntas e respostas, após levantamento dos conteúdo considerados pelos próprios estudantes como sendo de maior grau de dificuldade. A aluna bolsista do PIBICJ desenvolveu sua capacidade criativa, além do domínio dos recursos tecnológicos envolvidos em todo o processo. Além disso, aprofundou seus conhecimentos em Biologia. Os estudantes do Ensino Médio e Técnico apresentaram melhor desempenho na disciplina Biologia, diminuindo os índices de reprovação. Houve uma importante integração entre os envolvidos no processo de criação e utilização dos jogos. Os impactos decorrentes da aplicação e avaliação dos jogos produzidos puderam ser analisados pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas do IF Goiano - Câmpus Urutaí e apresentados em eventos científicos ligados à área da docência.*

Palavras-chave: *jogos didáticos, ensino de Biologia, jogo computacional, interativa.*

---

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve seu desenvolvimento baseado na elaboração de jogos didáticos computacionais relacionados a diversos temas ligados à Biologia. Visando o desenvolvimento de materiais didáticos que tornem o processo de ensino-aprendizagem de Biologia mais prazeroso e eficiente. De acordo com Campos et al (2011), a apropriação e a aprendizagem significativa de conhecimentos são facilitadas quando tomam a forma aparente de atividade lúdica.

Para o desenvolvimento do projeto, baseou-se na hipótese de que, para que o ensino de Biologia possa acontecer de forma eficiente, tornando-se mais fácil e atrativo, faz-se necessária a utilização de metodologias diversificadas, considerando-se que "hoje não se ensina mais como antigamente: professor falando e aluno anotando. É preciso rever as formas de ensinar e aprender, para que sejamos capazes de atender às demandas da sociedade do conhecimento" (LONGO, 2012).

A aplicação de atividades dessa natureza é essencial para o crescimento do universo escolar. Salientamos que “no Brasil a história do Ensino de Ciências tem revelado um quadro de improvisações, no qual o professor, em decorrência de uma má formação, se apoia somente nos livros didáticos para preparar suas aulas” (FRANZOLIN, 2007).

Nessa perspectiva, a elaboração dos jogos computacionais é um recurso a mais para que os alunos possam apropriar-se do conhecimento, participando da construção do mesmo. Além disso, pode possibilitar ao professor uma alternativa dinâmica e interativa para o desenvolvimento de conteúdos considerados como sendo de difícil compreensão. Tal afirmativa baseia-se em estudos como o de Campos et al (2011), ao relatar que o jogo didático constitui-se em um importante recurso para o professor ao desenvolver a habilidade de resolução de problemas.

A utilização da tecnologia pode atuar como aliada do processo educativo, e as atividades que envolvem aspectos lúdicos podem ser extremamente úteis. Dentre os estudos realizados

nesse campo, destaca-se a afirmativa de que "os jogos facilitam a compreensão de conteúdos que porventura possam ser de difícil assimilação pelo aluno, auxiliando o educador em seu ofício" (FONTOURA, 2009)

Tendo em vista essa multiplicidade de fatores, durante a realização das atividades relacionadas ao presente projeto, foram desenvolvidos pela bolsista do PIBICJ, sob supervisão da professora orientadora, diversos jogos computacionais, aliados a imagens com textos auto-explicativos, com o intuito de melhorar os resultados da aprendizagem.

2. RELEVÂNCIA

Considerando as características da sociedade atual, a chamada Sociedade da Informação, o aluno não deve ser considerado como mero receptor de informações, muitas vezes desconectadas da sua realidade. Existe a urgente necessidade da formação do aluno crítico e reflexivo, um cidadão capaz de solucionar questões relacionadas às atividades do dia-a-dia, apresentando suas ideias através de diversas modalidades de linguagens comunicacionais. É nesse contexto que os jogos didáticos foram desenvolvidos e utilizados, considerando-se que o fato de existir laboratórios de informática disponíveis à utilização dos alunos não significa que estas questões sejam solucionadas, uma vez que, de acordo com Brasil (2002),

> o fato de as mudanças na Educação não ocorrerem de forma tão rápida quanto na tecnologia gera um distanciamento entre o processo de captura, armazenamento e manipulação da informação e o produto final, que é o conhecimento. Esse hiato precisa ser superado, visando a assegurar condições mínimas para a efetiva aprendizagem.

Como as atividades que envolvem as diversas tecnologias são de grande aceitação por parte dos alunos, a função desse trabalho foi aliar as habilidades que os alunos possuem em lidar com as máquinas à aquisição de conhecimentos significativos para suas vidas, enquanto estudantes de Ensino Médio.

Ao longo do ano, os jogos produzidos foram utilizados pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas do IF Goiano Câmpus Urutaí, durante as atividades relacionadas ao Estágio Supervisionado, constituindo atividade indispensável à formação dos futuros professores, por concordarmos com Longo (2012), ao afirmar que

> torna-se fundamental na formação dos professores para que sejam capazes de compreender a necessidade de mudança, de criação, inovação e utilização de metodologias diferenciadas de ensino em sua prática pedagógica, tais como jogos, que propiciem a mobilização dos conhecimentos, valores e atitudes, de forma integrada, diante das necessidades impostas pelo meio.

Ao vivenciarem tal experiência, todos os envolvidos foram beneficiados, pois houve uma interação entre os licenciandos (que utilizaram os jogos durante o estágio), a aluna bolsista (que atuou na elaboração dos jogos), a professora orientadora (que orientou tanto o estágio supervisionado quanto a produção dos jogos) e os estudantes do Ensino Médio e Técnico (que participaram dos jogos ao longo do ano).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

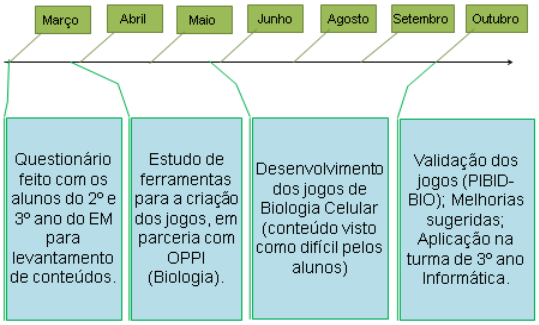


Figura 1: Cronograma das atividades relacionadas ao desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Na Figura 1 estão dispostas as fases de elaboração dos jogos didáticos computacionais, que foram elaborados e desenvolvidos pela estagiária do PIBICJ, sob a supervisão da professora orientadora, após seleção prévia de conteúdos de Biologia relatados pelos próprios estudantes do Ensino Médio e Técnico como sendo de maior grau de dificuldade. Após a elaboração, os jogos foram utilizados como recurso didático complementar pelos alunos estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da própria Instituição, durante o desenvolvimento de suas atividades ligadas à docência. Durante todo o processo de criação dos jogos, os licenciandos foram estimulados pela professora orientadora a participarem, através de sugestões de temas a serem abordados nos jogos. Após a utilização dos jogos pelos licenciandos estagiários, os mesmo foram disponibilizados aos professores de Biologia do Ensino Médio e Técnico do IF Goiano Câmpus Urutaí, para que utilizem em suas aulas.

Os "Quizzes" foram desenvolvidos com a utilização do aplicativo do Linux, denominado Impress, no qual é possível a criação de slides com interação entre si, possibilitando a realização de jogos rápidos de perguntas e respostas. Cada jogo elaborado foi composto por 10 (dez) questões, com 4 (quatro) alternativas cada uma, sendo apenas uma correta. Ao clicar na alternativa correta, o jogo automaticamente leva o participante à questão seguinte. Caso erre, tem a possibilidade de tentar novamente. Ao longo dos jogos, foram inseridas imagens e textos auto-explicativos, que auxiliam na resolução das questões, aumentando a interação do aluno com os jogos, bem como a possibilidade de maior aprendizado através da utilização do recurso.

3.1. Sobre a elaboração dos jogos

Para a elaboração dos jogos foi feita uma pesquisa com os alunos do Ensino Médio e Técnico, por meio da qual foi possível perceber que a maior dificuldade dos estudantes em questão era relacionada à Biologia Celular. Foi escolhido o título "BioCel" (Figura 2) para o jogo, tendo sido o tema dividido em três campos para mais detalhamento e fácil entendimento: Divisão Celular, Organelas Citoplasmáticas e Síntese de Proteínas. Juntamente com os alunos estagiários e com supervisão da orientadora, a aluna bolsista agrupou perguntas sobre os três campos principais, organizando jogos separados para cada um.

Figura 2: Página inicial do jogo "BioCel"

Os "Quizzes", cada um com 10(dez) questões, contém também imagens e botões clicáveis que auxiliam na interação aluno-máquina. Sendo então um conteúdo dinâmico e de fácil acesso, que pode ser usado e adaptado por outros professores de Biologia.

4. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Como resultado do levantamento dos conteúdos nos quais os estudantes apresentam maior grau de dificuldade, um total de 68% dos entrevistados apontou o tema "Biologia Celular" como sendo o tema de maior dificuldade de compreensão. Diante de tal resultado, foi construído o jogo chamado "Biocel" (Figura 2).

Durante o processo de desenvolvimento e aplicação, foi notado o interesse dos alunos pelo jogo. Houve uma ótima interação com o jogo por parte da grande maioria, como apresentado na Figura 3. Levando isso em conta pode-se dizer que realmente os jogos computacionais são uma boa maneira de dinamizar as aulas de Biologia.

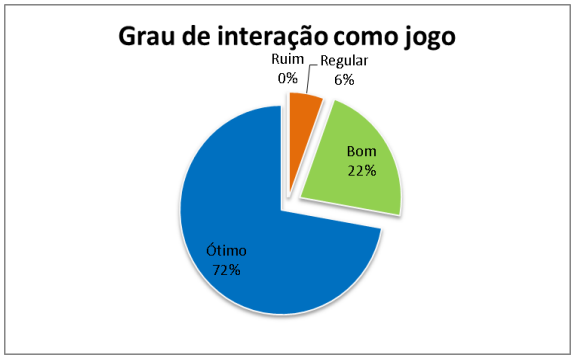


Figura 3: Grau de interação entre jogador e o jogo elaborado

É importante salientar que o jogo pode ser editado de acordo com a necessidade dos envolvidos e que novos jogos poderão ser elaborados com a utilização da mesma metodologia.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí pela concessão da bolsa de iniciação científica e à comissão organizadora do CONPEEX pela oportunidade de divulgação do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais: linguagens , códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi, et al. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Departamento de Educação – Instituto de Biociências da Unesp – Campus de Botucatu. Disponível em: < http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf> Acesso em 22 de novembro de 2013.

FONTOURA, Monique Thérèze Schulz; LIMA, Rafaela Freire; DOS SANTOS, Aline de Sousa;

FRANZOLIN, Fernanda. Conceitos de Biologia na educação básica e na Academia: aproximações e distanciamentos. 2007. 207 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-123123/pt-br.php> Acesso em 22 de novembro de 2013.

LONGO, Vera Carolina Cambréa. Vamos jogar? Jogos como recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia. Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2012, Incentivo a quem gosta de ensinar. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/premioIncentivoEnsino/arquivo/textos/TextosFCC_35_Vera_Carolina_Longo.pdf> Acesso em 22 de novembro de 2013.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho".

COMPUTER GAMES CREATION AS TEACHING RESOURCE IN BIOLOGY

Sousa, Naiane Maria, naianesousa17@hotmail.com[1]
Silva, Luciana Aparecida Siqueira[2]

[1] *Academic Technology in Analysis and Systems Development of Instituto Federal Goiano-Câmpus Urutaí*
[2] *Biological Sciences Core teacher of Instituto Federal Goiano-Câmpus Urutaí*

***Abstract**. The research has the development based in the elaboration of didactic computational games related to various topics related with Biology, aiming the development of learning materials that help to become the teaching and learning process more efficient and interactive. While performing the activities, the didatic computational games (Quizzes) were developed by the colleger of PIBCJ, under supervision of the advisor teacher. In the course of the year, the produced games were used by the licensees of the course of Biological Sciences of IF Goiano Campus Urutaí, while the activities related to the supervised internship and available to the teachers in charge of the classes. The"Quizzes" were developed with the utilization of the Linux's application, called Impress, in which is possible the creation of slides with interaction with each other,enabling the realization of quick games of questions and answers, after survey of content considered by the own students as being the highest difficulty level. The colleger of PIBICJ developed hers own creative capacity,besides the domain of the tecnological resources envolved in all the process. In addiction, deepened her own knowledge in Biology. The students of high school and technical showed improved performance in the Biology discipline, decreasing the disapproval rates. There was an important integration with all the envolved in the process of creation and utilization of the games. The impacts due the aplication and avaliation of the produced games have been analised by the licensees of the Biology course of IFGoiano - Campus Urutai and presented in cientific events linked to the teaching area.*

***Keywords**: didactic games, teaching Biology, computer game, interactive.*

MONTAGEM DE PEÇAS ANATÔMICAS DE TAMANDUÁ (FAMÍLIA MYRMECOPHAGIDAE) PARA A COMPOSIÇÃO DO ACERVO DE UM MUSEU DA FAUNA DO CERRADO

Souza, Daniele Cipriano (danielecsouza.bio@gmail.com)[1]
Montalvão, Mateus Flores[1]
Silva, Luciana Aparecida Siqueira[2]

[1]*Licenciando em Ciências Biológicas, PIVIC Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí*
[2]*Professora do Núcleo de Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí*

Resumo: *Foram utilizadas carcaças de animais da família Myrmecophagidae, mortos por atropelamento nas rodovias próximas ao IF Goiano - Câmpus Urutaí para a montagem de peças anatômicas que farão parte do acervo de um museu didático voltado à diversidade do cerrado. A estruturação do museu visa a abordagem de temas relacionados à conservação da biodiversidade do cerrado, tanto para estudantes da própria instituição, como para estudantes da educação básica de escolas da região. Submeteu-se o projeto ao SISBIO solicitando uma autorização para coleta de animais. Os espécimes foram inseridos em sacos plásticos e vasilhames de acrílico, para serem transportados até IF Goiano - Câmpus Urutaí, onde foram congelados para serem conservados até a utilização destes para taxidermia e a fixação de órgãos. Foram taxidermizados 4 (quatro animais) utilizando-se borato de sódio para a conservação da pele, além de armações de arame e preenchimento com estopa e algodão. Diversos órgãos e vísceras foram conservados em formaldeído a 10%, dependendo do estado de conservação das peças. Tais atividades fazem parte de um projeto de iniciação científica desenvolvido no IF Goiano, sendo que novas famílias serão gradativamente inseridas para a composição do acervo do museu didático voltado à diversidade do cerrado.*

Palavras-chave: *taxidermia, diversidade do cerrado, museu didático.*

---

1. INTRODUÇÃO

As diversas rodovias de grande fluxo de veículos pesados, responsáveis pelo escoamento da produção agrícola da região, cortam o Cerrado brasileiro causando elevado número de mortes de animais silvestres por atropelamento, inclusive de espécies ameaçadas de extinção (BAGATINI, 2006; MOREIRA et al., 2007). Especificamente na região sudeste do estado de Goiás, entre os municípios de Pires do Rio e Ipameri, Nunes, et al. (2011) identificaram que a mortalidade por atropelamento nesse trecho superou a maioria dos estudos similares realizados. Dentre as famílias mais acometidas destacou-se a Myrmecophagidae representada, no Brasil, por duas espécies: *Myrmecophaga tridactyla* (tamanduá bandeira) e *Tamandua tetractyla* (tamanduá mirim).

Medidas relacionadas à educação ambiental devem ser tomadas no sentido da conservação de tais espécies. Uma alternativa viável é a capacitação de uma equipe para a criação de um museu aberto à visitação pois, segundo Jacobucci (2008) há de se pensar e se investir na formação de pessoas que gerenciam, cooperam e fazem os centros e museus de ciências. Além disso, os espaços de educação não formais, têm a potencialidade de complementar a educação formal, pois proporcionam um ambiente capaz de despertar curiosidades no indivíduo, tornando-se aliados nos processos educativos (PEREIRA et al., 2011).

Apesar da inquestionável contribuição dos museus e centros de ciência, podendo-se abordar ensino, pesquisa e extensão, sua presença restringe-se a grandes centros urbanos, como capitais e cidades próximas, estando, segundo Chaves & Shellard (2005) concentrados em 12 estados, com concentração maior em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Diante do exposto, foi proposta a utilização de carcaças de animais da família Myrmecophagidae, mortos por atropelamento nas rodovias próximas ao IF Goiano - Câmpus Urutaí para a montagem de peças anatômicas (montagem de esqueletos, taxidermia e técnicas de preservação de vísceras) que farão parte do acervo de um museu didático voltado à diversidade do Cerrado.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Para a estruturação do museu com fins de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí, submeteu-se inicialmente o projeto ao IBAMA, através do SISBIO (Sistema de

Autorização e Informação em Biodiversidade), solicitando autorização para coleta de animais da família Myrmecophagidae mortos por atropelamento em rodovias de acesso ao Câmpus, tais como a GO 330 (Orizona – Pires do Rio, Pires do Rio – Urutaí e Pires do Rio – Ipameri) e GO 020 (Goiânia – Pires do Rio). Foi concebida em 25 de fevereiro de 2014 a autorização nº 42047-1 com validade até dezembro de 2016, para coleta dos animais, processamento e estudo do material coletado e montagem de peças para o acervo do museu, necessitando ser revalidada anualmente.

Coletou-se, após a expedição da autorização, 6 (seis) espécimes, sendo 2 (dois) da espécie *Tamandua tetractyla* (tamanduá-mirim) e 4 (quatro) *Myrmecophaga tridactyla* (tamanduá-bandeira) sendo 1 filhote. Durante as coletas os animais foram fotografados no local do atropelamento, identificado o local na rodovia referente à coleta e recolhidos utilizando luvas e jalecos. Os animais foram inseridos em sacos plásticos e vasilhames de acrílico, para serem transportados até IF Goiano - Câmpus Urutaí, onde foram congelados para serem conservados até a utilização destes.

Para realizar a técnica da taxidermia, utilizou-se: pinças de ponta fina reta e curva; pinça hemostática; tesoura cirúrgica fina-fina e fina-romba; bisturi; facas de cozinha; linha e agulha para sutura; papel toalha e folhas de jornais para limpeza; arame galvanizado nº 14 e 16 para reforço de cauda e membros; alicate para cortar arame; borato de sódio para tirar a umidade e preservar os espécimes; olhos de polietileno utilizados em animais de pelúcia e estopa para enchimento da peça. Todo o procedimento foi realizado no laboratório de morfologia animal do curso de medicina veterinária do IF Goiano - Câmpus Urutaí.

A incisão inicial foi realizada longitudinalmente na região ventral, iniciando-se próximo à região umbilical e terminando próximo ao esterno. A partir dessa abertura, de forma a não perfurar as vísceras, a pele foi separada da carcaça interna do animal. Após a pele ser limpa retirando todo resquício de musculatura, utilizou-se o borato de sódio para retirar a umidade e em seguida montou-se uma estrutura de arame galvanizado para moldar o formato do corpo do animal, para então preenchê-lo com estopa e algodão.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Foram coletados 6 animais vítimas de atropelamento nas rodovias GO 330 e GO 020 (Goiânia – Ipameri). Esses animais foram coletados em trechos de aclive e declive das estradas, onde o avistamento imediato é comprometido e a frenagem do veículo é demorada. Desses espécimes coletados e que foram taxidermizados, 2 tamanduás-mirins e 2 tamanduás-bandeira eram do sexo feminino e 1 masculino. Das 4 fêmeas, 3 estavam prenhes, sendo 1 T. mirim que tinha um feto quase completamente formado e 2 T. bandeira, uma carregava o filhote no dorso e a outra estava com feto a termo.

Para a montagem das peças anatômicas dos órgãos, 1 adrenal, 4 rins, 2 corações, 1 estômago de T. bandeira e 2 rins de tamanduá-mirim foram fixados em formaldeído 10% por 24 horas, após esse período foram colocados em álcool 70% por 48 horas e inseridos em glicerina para preservação final (CURY; CENSONI; AMBROSIO, 2013).

O elevado número de atropelamentos, principalmente de fêmeas desses animais que possuem um baixo número de filhotes por gestação, pode diminuir consideravelmente sua população no estado podendo acelerar uma possível extinção local e estadual.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal-Câmpus Urutaí pelo apoio e incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAGATINI, T. 2006. *Evolução dos índices de atropelamento de vertebrados silvestres nas rodovias do entorno da Estação Ecológica Águas Emendadas, DF, Brasil, e eficácia de medidas mitigadoras.* Dissertação (Mestrado). 55 fl. Programa de Pós-Graduação em Ecologia do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal.

CHAVES, A.; SHELLARD, R.C. 2005. *Física para o Brasil: pensando o futuro.* São Paulo: Sociedade Brasileira de Física,

CURY, F.S.; CENSONI, J. B.; AMBRÓSIO,C. E. 2013. Técnicas Anatômicas no Ensino da Prática de Anatomia. São Paulo. *Pesq. Vet. Bras*., v.35, n.5, p.688-696.

JACOBUCCI, D. F. C. 2008. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, n. 0. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/issue/view/897> Acesso em 02 de junho de 2014.

MOREIRA, F. G. A.; SILVA, S. S.; CUNHA, H. F. 2007. Impacto do atropelamento de animais silvestres na rodovia GO-060, trecho Goiânia-Iporá. *Anais do IV Seminário de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Goiás*, p.304-312.

NUNES, D. C.; SOUSA, C. P.; CASTRO, A.L.S. 2011. *Atropelamento de vertebrados silvestres em um trecho da rodovia GO-330, no sudeste goiano*.

In: II Jornada de Iniciação Científica, 2011, Urutaí-GO, Anais, 2, Edições Baru, p.125.
PEREIRA, G. R.; SOARES, K. C. M.; SILVA, R. C. 2011. Avaliação do grau de inserção dos museus de ciências na realidade escolar da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. *Revista Ciências & Cognição* v. 16, p. 096-112.
SILVEIRA, M. J.; OLIVEIRA, E. F. 2008. A importância das coleções osteológicas para o estudo da biodiversidade. *Revista Saúde e Biologia*, Campo Mourão, v. 3, n. 1 p.1-4.

RESPONSABILIDADE AUTORAL
"Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho".

MOUNTING OF ANATOMICAL PARTS OF ANTEATER (Myrmecophagidae FAMILY) TO THE COMPOSITION OF A MUSEUM ACQUIS OF THE CERRADO'S FAUNARITE HERE THE PAPER TITLE, IN A CLEAR AND COMPACT FORM

Souza, Daniele Cipriano, danielecsouza.bio@gmail.com[1]
Montalvão, Mateus Flores[2]
Silva, Luciana Aparecida Siqueira[3]

[1]Licensing Life Sciences, *PIVIC Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí*
[2]Licensing Life Sciences, *PIVIC Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí*
3Professor of biological sciences core of *Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí*

***Abstract**. Animal carcasses of the Myrmecophagidae family were used, who had been killed by car hit in the roads next to the IF Goiano – Campus Urutaí for the mounting of anatomical parts that will be part of an educational museum focused in the Cerrado diversity. The structure of the museum aims the approach issues related to the conservation of the Cerrado biodiversity, both for students of the institution, and for students of the basic education schools in the region. The project was submitted to SISBIO requesting permission to collect animals. The specimens were placed in plastic bags and acrylic containers to be transported to IF Goiano - Campus Urutaí, which have been frozen to preserve them until their use for taxidermy and fixing organs. Were stuffed four (4) animals using borax to the conservation of the skin, as well as wire frames and fill with oakum and cotton. Various organs and viscera were preserved in Formaldehyde 10%, depending on the conservation status of the parts. These activities are part of a research project developed in the IF Goiano, and new families will be gradually embedded into the composition of the didactic museum's collection aimed at the Cerrado's diversity.*

***Keywords**: taxidermy, Cerrado's diversity, didactic museum.*

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSA, Eriziane de Moura Silva (erizianehistoria@gmail.com) [1]; FREITAS, Eliane Martins[2]

1- Bacharel e Licenciada em História, mestranda do Programa de Pós –graduação em História – Mestrado Profissional/UFG/INHCS/Regional de Catalão – Goiás - Brasil (erizianehistoria@gmail.com)

2- Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de História, Direito e Serviço Social/UNESP/Franca - Brasil (2005)
Professora Adjunto III da Universidade Federal de Goiás - Brasil
(emartinsdefreitas@gmail.com)

RESUMO

O presente texto visa apresentar os resultados parciais da investigação desenvolvida pelas autoras no Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional, da Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais/UFG/Regional Catalão. A pesquisa configura-se como uma experiência prática em sala de aula por meio do encaminhamento de novas metodologias de ensino. Nosso objetivo é compreender se os conteúdos de História trabalhados de forma significativa contribuem para a formação de sujeitos socialmente críticos e se crianças no início do processo de alfabetização também podem ser "alfabetizadas" em História. Interessa-nos refletir sobre a natureza do conhecimento histórico, seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para mudança da consciência histórica tomando como ponto de partida os diversos sentidos que as crianças vão construindo sobre a História. A execução de tal proposta tem-se realizado por meio da inserção de aulas de Histórias norteadas pela metodologia conhecida como "unidade temática investigativa", desenvolvida com base no aporte teórico e metodológico da Didática da História e da Educação Histórica, fundamentando-se, particularmente, nas discussões de Jorn Rüsen (2001), Isabel Barca (2001 e 2004) e Peter Lee (2006). Na Didática da História buscamos os suportes teóricos sobre o ensino de história, desenvolvida por historiadores e historiadoras. A pesquisa e intervenção encontram-se em processo de execução, com a coleta e sistematização de dados sobre a turma e o ambiente de implantação da intervenção pedagógica, e a construção dos instrumentos pedagógicos que propiciem a produção das fontes empíricas para a análise de acordo com a metodologia proposta.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História; Metodologia; Educação Histórica.

ABSTRACT

This paper aims to present the partial results of research undertaken by the authors at the Graduate Program in History - Professional Master, Special Academic Unit History and Social Sciences / UFG / Regional Catalan. The research appears as practical experience in the classroom through the referral of new teaching methodologies. Our goal is to understand whether the significantly worked Story contents contribute to the formation of socially critical subjects and children in early literacy process can also be "literate" in history. We are interested in reflecting on the nature of historical knowledge, its role as a tool for analysis of society and as a resource for historical consciousness of change taking as its starting point the many ways that kids will build on history. The implementation of such a proposal has been made by inserting Stories lessons guided by methodology known as "thematic unity investigative", developed based on the theoretical and methodological contribution of Teaching of History and History Education, basing itself, particularly in the discussions of Jorn Rosen (2001), Isabel Barca (2001 and 2004) and Peter Lee (2006). In Teaching of History we seek the theoretical supports on teaching history, developed by historians and historians. The research and intervention are in the implementation process, with the collection and systematization of data on the class and the deployment environment of educational intervention, and the construction of educational tools that facilitate the production of empirical sources for analysis according to the proposed methodology.

KEYWORDS: History of Education; Methodology; History Education.

As autoras: Eriziane de Moura Silva Rosa e Eliane Martins de Freitas são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata parte dos estudos desenvolvidos pela pesquisa intitulada "Desafios e perspectiva para o ensino e aprendizagem em História: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental", como parte do Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional, da Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais/UFG/Regional Catalão. Se insere nas reflexões propostas no âmbito da Educação Histórica, na medida que propõe estudar os elementos fundamentais constitutivos da unidade temática investigativa: definição de temática de estudo, conforme diretrizes curriculares; ideias históricas iniciais dos alunos sobre a temática definida; categorização, análise e problematização das ideias iniciais; produção da comunicação pelos alunos e aplicação/análise de instrumento de meta cognição. Apresenta um conjunto de reflexões sistematizadas a partir de experiência desenvolvida com vinte e uma (21) crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Sebba, na cidade Catalão-GO.

Faz parte dos estudos iniciais da proposta de investigação, mapear os conhecimentos iniciais de alunos/as acerca da categoria tempo. Nosso primeiro intuito foi verificar se as crianças na faixa etária de 6 a 7 anos apresentavam alguma noção de temporalidade e se faziam inferência a partir de qualquer noção de temporalidade.

Tomando como base os estudos desenvolvidos por Jorn Rüsen em que a Educação Histórica é apresentada como um campo de conhecimento que estuda as ideias históricas dos indivíduos no campo escolar. Apropriamo-nos da metodologia da "Unidade Temática Investigativa" para compreendermos as noções de temporalidades apresentadas ou não pelos/as alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva de acordo com CAINELLI e SCHMIDT

> (...) a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História (CAINELLI e SCHMIDT 2011, p. 11).

UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo como parâmetro a análise a partir das perspectivas da cognição histórica propomos as crianças da turma "A" do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Sebba, uma roda de conversa onde pudéssemos a partir da inserção de questionário[1] perceber se as crianças apresentavam ou não alguma noção de temporalidade. Nosso objetivo inicial era perceber se havia nas crianças algum traço de historicidade. De acordo o currículo do primeiro ano um dos principais conteúdos a serem trabalhados nas aulas de história é a identidade dos sujeitos. Com relação a identidade propõe se como objetivos: Identificar e valorizar diferentes formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras, nos jogos e nas festas, no presente e em diferentes tempos; Reconhecer mudanças e permanências nesses hábitos culturais e registrar suas relações com grupos, elementos culturais e marcadores de tempo.

[1] Como as crianças ainda estão na fase inicial de alfabetização, recorremos à oralidade das crianças.

Diante disso organizamos a conversa procurando observar se as crianças apresentavam algum conhecimento sobre a história local. Entregamos a elas imagens vasadas de diferentes construções do munícipio considerados, pela população local e pela história oficial como monumentos históricos[2], e outras imagens que mostravam construções do centro da cidade e de locais próximos aos bairros onde a maioria das crianças residem.

Distribuímos as imagens no chão e pedimos que observassem e em seguida escolhessem para colorir. Neste primeiro momento as crianças identificaram todas as fotos dizendo que já tinham ido, ou visto aqueles lugares. Não foi preciso nem uma interferência de nossa parte, naturalmente as crianças iam pegando as imagens e comentando sobre elas. Quanto a nomeação a maioria das crianças, não sabiam os nomes dos lugares, exceto do morrinho de São João que mesmo uma das alunas que estava a pouco tempo na cidade já identifica com o nome. Quanto ao prédio da antiga estação ferroviária que abriga o museu Cornélio Ramos, as crianças demonstraram que conheciam o lugar, mas não sabiam que era um museu e nem que já fora uma estação ferroviária.

Outra atividade proposta foi à narrativa sobre suas preferencias. Construímos com as crianças usando folhas de papel sulfite uma janelinha e pedimos que imaginassem que do outro lado da janela estava as coisas que eles/as mais gostavam ou que consideravam importante. A primeira vista os desenhos nos pareceram comuns, as crianças desenharam brinquedos, famílias, livros, alimentos.

A segunda parte da atividade as crianças fizeram a narrativa oral dos desenhos. Essa parte foi surpreendente. Com relação às famílias os desenhos mostraram diferentes configurações familiares e em sua maioria se afastaram do modelo de família nuclear tradicional. Em um desenho a aluna "J" representou o que parecia ser um casal com duas crianças, mas ao explicar o desenho este representava o pai a avó paterna e a tia. Em outro desenho o aluno "D" apresentou o que parecia três adultos, três adolescentes e uma criança. Em sua narrativa explicou que se tratava dele da mãe, do pai biológico que ele demonstrou não conhecer e do avô materno. Os que pareciam ser adolescentes seria um irmão que ele nomeou, mas que não morava com ele e duas moças, também suas irmãs que moram com o avô materno.

Uma das crianças representou uma boneca em seu desenho, mas ao narrar sobre ele disse aquela era a boneca que a mãe ainda ia comprar. Como o desenho não explicitava um modelo específico de brinquedo, perguntamos lhe que boneca seria esta que a mãe ia comprar. Ela respondeu que qualquer uma. Ela queria apenas uma boneca pois, nunca tinha tido uma.

Durante a atividade de apresentação dos desenhos para a turma uma criança citou no nome Eva, que seria o nome da avó. Neste momento uma das meninas interferiu dizendo que sabia escrever Eva e soletrou o nome. Pedimos então que ela fosse ao quadro e escrevesse. Perguntamos se alguém mais sabia escrever o nome Eva. Outro aluno que chamaremos de "M" disse que conhecia a Eva e que ela era uma mulher da história. A expressão "mulher da história" nos chamou atenção. Indagamos então sobre o que seria uma mulher da história e porque ela era uma mulher da história.

[2] Entre as imagens foram selecionadas a igrejinha do morro de São João, considerado o cartão postal do município; o Museu Cornélio Ramos, antiga estação ferroviária da cidade; o coreto da praça Getúlio Vargas, praça central do munícipio; a avenida Raulina Paschoal cortada ao meio pelo Ribeirão Pirapitinga; As represas do clube do povo e a do bairro Monsenhor Sousa que fica próxima a escola; a praça da Bíblia que fica no bairro onde se origina a maioria das crianças.

As respostas foram unânimes de todas as crianças. Elas apontaram para o relato bíblico. E o apresentaram com segurança e conhecimento dos fatos. Aproveitamos para fazer algumas inferências perguntando onde a Eva viveu? Se o lugar que viveu parecia com o lugar que vivemos? Como e com o que se vestia? Como se alimentava? Se preparava os alimentos como nós preparamos hoje? Se a casa dela era parecida com a nossa?

As respostas das crianças apontaram para o conhecimento de um tempo histórico diferenciado do delas. Localizaram o "paraíso" como um lugar diferente do que eles vivem. Identificaram as vestimentas de folhas e depois as de couro. Relacionaram o seu modo a alimentação com o sistema de coleta. E a moradia foi identificada com esconderijos naturais.

Essas atividades desenvolvidas em sala de aula serviram para nortear o nosso trabalho de pesquisa e intervenção. De acordo com SCHMIDT & CAINELLI (2010)

> (...) do ponto de vista didático-pedagógico, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno. Tal fato pressupõe o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula particularmente em duas direções: na primeira, o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva de sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com suas representações já construídas; na segunda, para uma aprendizagem significativa, é necessário construir, em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes (SCHMIDT & CAINELLI, 2010, p. 54).

De acordo com RÜSEN "A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história". (RÜSEN, 2012, p. 16).

Assim entendemos que as atividades desenvolvidas neste primeiro momento demonstraram que as crianças ao chegarem na primeira fase do Ensino Fundamental já experimentaram e construíram diferentes significados para a história.

Ao identificarem e nomearem o morrinho de São João apresentam já possuírem uma memória coletiva sobre o município. Mesmo as crianças que nunca foram ao Morrinho de São João, mesmo as que não conhecem as lendas e as histórias atribuídas aquele lugar, o reconhecem como parte do município. Trata-se de um legado, uma herança do passado. De acordo com Rusen (2001) as narrativas detém um carácter propriamente histórico. A História fixada na memória é uma forma de atribuição de sentido. No nosso caso mesmo de forma inconsciente as crianças demostram certa noção e valorização da memória coletiva quando atribui mais sentido a uma imagem e desconhecem outras.

Outro fato que chama atenção é construto de família. As crianças não apresentam um modelo fixo de família. Entendem como família as pessoas que fazem parte do seu grupo de convivência, sendo parte do seu grupo consanguíneo, ou não. Mas todos os modelos apresentados fazem parte do grupo considerado heteronormativo. As atividades desenvolvidas não possibilitaram as crianças fazer inferências de outros modelos familiares, o que será apontado por nós em outras atividades propostas, o que nos possibilitara observar se as crianças conseguem perceber as mudanças e permanências da organização familiar através do tempo.

A pesquisa indica ainda que as crianças demostraram certa orientação temporal. As narrativas acerca da história da criação feita pelas crianças apontaram para a sistematização de uma consciência

histórica voltada para os padrões religiosos. Entre as 21 crianças que fazem parte do projeto de pesquisa e intervenção, 12 frequentam igrejas evangélicas, 7 a igreja católica e 2 são de famílias católicas que não frequentam nenhuma igreja, mas demostraram o mesmo conhecimento da narrativa bíblica.

Ao responderem aos questionamentos as crianças demonstraram tranquilidade em fazer as diferenciações temporais. Estabeleceram as diferenças com o tempo presente e apontaram para relações de casualidade ao inferirem, por exemplo, dizendo que primeiro ela se vestiu com folhas, depois com couro de animais e nós nos vestimos com tecidos. Com relação a alimentação também demonstraram reconhecer padrões de diferenças de lugar e de tempo. Ao apontarem para o fato de se alimentarem só de frutas e depois precisar se alimentar de carne por ter sido expulsa do paraíso. Mas ficaram em dúvida quanto foi solicitado que dissessem como a carne era preparada.

Isso demonstra que as crianças já possuem uma capacidade de abstração, mas conseguem abstrair a partir dos conceitos e informações que foram trabalhados com elas. Tais atividades endossam nossa pesquisa, uma vez que apontam para a necessidade da racionalização das experiências dos indivíduos no espaço escolar como parte de consolidação mais significativa dos demais conhecimentos.

CONCLUSÃO

De acordo com Rüsen (2001) a base do conhecimento histórico é a consciência histórica. Os indivíduos possuem experiências passadas e as interpretam como história, a compreensão desse passado instrumentaliza o indivíduo para que ele possa caminhar no tempo e compreender seu presente de forma significativa. Trabalhar os conhecimentos históricos com indivíduos recém-chegados/as ao ensino formal através de uma metodologia que valida sua própria realidade pode contribuir com muita mais eficácia com a formação de sujeitos consciente de si e dos outros. Estabelecer uma relação significativa com o passado de forma que as narrativas sejam fontes de conhecimento para que os sujeitos do processo de ensino/aprendizagem possam interpretar o mundo em que estão inseridos e dar sentido a sua própria existência

Acreditando que o aprendizado da história oferece possibilidades aos indivíduos de dar significado às suas experiências, de se localizar no tempo e interpretar ações e propor transformações. A incorporação na rotina da sala de aula, em particular nas aulas de história, na perspectiva desenvolvida pela Educação Histórica nos oferecerá elementos para pontuarmos a importância ou não do ensino de história nesse período escolar.

BIBLIOGRAFIA

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**. Porto, III Série, vol.2, 2001, pp. 13-21.

_____. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. **Acta s das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino

fundamental - História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

_____Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. pp. 9-17.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
_____. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B, A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 67, pp. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>Acesso em: 30 de outubro de 2014.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

ANÁLISE DA QUALIDADE DA ÁGUA: ESTUDO DE UM TRECHO DO CÓRREGO PALMITAL EM URUTAÍ-GO

Firmino Júnior, Édio Soares[1], ediosoaresdm@hotmail.com
Andrade, Adrielly Zilze[2]
Carvalho, Christina Vargas Miranda e[3]
Moreira, Débora Astoni[4]
Carvalho, Wanderbeth Belchior de[5]
Souza, José Antonio Rodrigues de[6]

[1]Graduando em Licenciatura em Química, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[2]Estudante de Iniciação Científica do Ensino Médio, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[3]Professora Orientadora do Núcleo de Química, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[4]Professora Colaboradora do Núcleo de Química, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[5]Tecnológo em Irrigação e Drenagem, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[6]Professor colaborador do Núcleo de Engenharia Agrícola, IF Goiano – Câmpus Urutaí

Resumo: *A água ocupa lugar de destaque entre os recursos naturais. É a substância mais abundante no planeta, embora disponível em diferentes quantidades, em diferentes lugares. Possui papel fundamental no ambiente e na vida humana, e nada a substitui, pois sem ela a vida não pode existir. Para uma interpretação ecológica da qualidade das águas superficiais e/ou para estabelecer um sistema de monitoramento, é necessário a utilização de métodos simples e que forneçam informações objetivas e interpretáveis, partindo para critérios próprios que considerem as características peculiares dos recursos hídricos. Assim, neste trabalho, objetivou-se monitorar a qualidade da água em um trecho do córrego Palmital, próximo ao município de Urutaí-GO, onde localiza-se uma fonte pontual de poluição, por meio de suas características físicas e químicas, de modo a se obter informações que possam subsidiar a gestão de recursos hídricos e a tomada de decisões.*

Palavras-chave: *qualidade da água, características físico-químicas, recursos hídricos*

---

1. INTRODUÇÃO

A água é uma substância fundamental para a vida, e seus usos são indispensáveis a um largo espectro das atividades humanas, onde se destacam, entre outros, o abastecimento público e industrial, a irrigação agrícola, a produção de energia elétrica e as atividades de lazer e recreação, bem como a preservação da vida aquática (NETO e FERREIRA, 2007).

A poluição é um dos fatores de fundamental importância no que se diz respeito a qualidade da água e na consequência para o meio ambiente e na saúde humana. De forma genérica, a poluição das águas decorre da adição de substâncias ou de formas de energia que, diretamente ou indiretamente, alteram as características físicas e químicas do corpo d'água de uma maneira tal, que prejudique a utilização das suas águas para usos benéficos (PEREIRA, 2004). Os efeitos de um determinado poluente no ambiente dependem, entre outros fatores, de suas concentrações, do tipo de corpo de água que o recebe e dos usos da água (LIMA et al., 2001; BARROS, 2008).

A poluição das águas é proveniente de praticamente todas atividades humanas, sejam elas domésticas, comerciais ou industriais. Cada uma dessas atividades gera poluentes característicos que têm uma determinada implicação na qualidade do corpo receptor (PEREIRA, 2004). Os esgotos domésticos e as águas residuárias provenientes de criatórios de animais e agroindústrias contribuem com elevadas cargas orgânicas, as indústrias com uma série de compostos sintéticos e elementos químicos potencialmente tóxicos e as atividades agrícolas com a contaminação por pesticidas e fertilizantes na água (LIMA et al., 2001).

Por centenas de anos, apenas os sentidos da visão, sabor e olfato eram determinantes na avaliação da qualidade da água. Com a evolução das técnicas de detecção e medidas de poluentes, foram estabelecidos padrões de qualidade para a água, isto é, a máxima concentração de elementos ou compostos que poderiam estar presentes na água, de modo a ser compatível a sua utilização para determinadas finalidades (BENETTI e BIDONE, 2013).

As características físicas e químicas de todo corpo de água são determinadas, em grande parte, pelo clima, geomorfologia e condições geoquímicas prevalecentes na bacia de drenagem. O intemperismo de rochas é, geralmente, determinante das características químicas das águas, e essas variam com a geologia e com a intensidade das entradas de outras vias, incluindo a precipitação pluvial e a poluição (PETERS e MEYBECK, 2000).

Diversas metodologias têm sido utilizadas visando o monitoramento da qualidade hídrica, entre elas, o uso de parâmetros físicos e químicos é um método bastante aplicado para essa finalidade (DA SILVA e JARDIM, 2006). A utilização de tais parâmetros se baseia no fato de que, ao alterar o ambiente, o homem afeta as variáveis hídricas e pela análise destas, pode-se inferir sobre a integridade ambiental.

Nesse sentido, objetivou-se nesse trabalho analisar a qualidade da água de um trecho do córrego Palmital, onde há nas proximidades atividades agrícolas, criatórios de animais e lançamento de esgoto doméstico. Dessa forma, torna-se necessário avaliar a evolução da qualidade do corpo hídrico e conhecer as tendências de sua variação.

2. MATERIAS E METODOS

A área de estudo abrange um trecho do córrego Palmital, localizado nas proximidades da cidade de Urutaí, GO. O monitoramento da qualidade da água foi realizado em 2014, em um trecho do córrego, situado nas proximidades de uma fonte de poluição pontual, uma Instituição de Ensino.

Para análise da qualidade da água determinou-se temperatura (T), potencial Hidrogeniônico (pH), condutividade elétrica (CE), turbidez (Tu), sólidos totais (ST), concentração de oxigênio dissolvido (OD), demanda bioquímica de oxigênio (DBO), sódio (Na) e potássio (K).

As análises foram realizadas no Laboratório de Pesquisa e Análises Químicas do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí, segundo metodologias descritas em APHA (APHA, 1998) e os resultados analisados de acordo com os padrões de qualidade da água estabelecidos pelo Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) (BRASIL, 2005) e pela Fundação Nacional da Saúde (FUNASA) (BRASIL, 2009).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As amostras de água foram coletadas em quatro diferentes pontos e em duas épocas distintas do ano, na estação chuvosa e na estiagem. Os pontos de coleta de água foram em posições de montante à Estação de Tratamento de Água (ETA) (Ponto 1), no local da captação de água da ETA (ponto 2), e mais dois pontos de jusante à ETA da referida instituição (ponto 3), sendo o último ponto (ponto 4), no local de captação de água da ETA que abastece a cidade de Urutaí – GO.

A localização dos diferentes pontos onde foram coletadas as amostras de água são apresentados na Tab. 1.

Tabela 1 - Localização dos pontos de coleta de água

Ponto de coleta	Altitude (m)	Coordenadas Geográficas
1	738	796636 – O 8064207 – N
2	731	796634 – O 8064206 – N
3	732	796254 – O 8064544 – N
4	707	794821 – O 8065897 – N

Considere: O - oeste, N – norte.

Os resultados obtidos nas análises no período chuvoso estão apresentados na Tab. 2.

Tabela 2 – Resultados dos parâmetros analisados no período chuvoso

Parâmetro	Limite	Ponto 1	Ponto 2	Ponto 3	Ponto 4
T (°C)	-	23,73	22,61	22,99	23,24
pH	6 a 9*	6,88	6,97	7,44	7,63
CE (mS/cm)	100*	22,68	39,28	41,54	61,86
Tu (UNT)	100*	4,1	17,0	15,7	18,7
ST ($mg.L^{-1}$)	500*	20,8	24,0	31,9	24,7
OD ($mgO_2.L^{-1}$)	≥ 5,0*	5,77	5,08	6,46	6,72
DBO ($mgO_2.L^{-1}$)	5,0*	1,97	2,52	1,73	2,12
Na ($mg.L^{-1}$)	200**	69	184	207	230
K ($mg.L^{-1}$)	175**	31,2	97,5	97,5	113,1

* Resolução CONAMA nº 357/2005 para água de classe 2 (BRASIL, 2005).
** Manual prático de análise de água. Fundação Nacional da Saúde, FUNASA (BRASIL, 2009).

Os resultados obtidos nas análises no período de estiagem estão apresentados na Tab. 3.

Tabela 3 – Resultados dos parâmetros analisados no período de estiagem

Parâmetro	Limite	Ponto 1	Ponto 2	Ponto 3	Ponto 4
T (°C)	-	23,24	23,12	22,01	21,69
pH	6 a 9*	7,92	7,77	7,18	7,52
CE (mS/cm)	100*	42,78	66,36	72,68	90,67
Tu (UNT)	100*	1,12	9,01	4,41	5,69
ST ($mg.L^{-1}$)	500*	1,4	1,0	2,1	2,3
OD ($mgO_2.L^{-1}$)	≥ 5,0*	5,26	5,69	4,14	6,55
DBO ($mgO_2.L^{-1}$)	5,0*	0,64	1,86	1,29	0,86
Na ($mg.L^{-1}$)	200**	138	598	460	460
K ($mg.L^{-1}$)	175**	89,7	319,8	257,4	265,2

* Resolução CONAMA nº 357/2005 para água de classe 2 (BRASIL, 2005).
** Manual prático de análise de água. Fundação Nacional da Saúde, FUNASA (BRASIL, 2009).

O pH nos corpos d'água está relacionada na dissolução de rochas, absorção de gases da atmosfera, fotossíntese e oxidação da matéria orgânica e da ação do antrópica através de despejos domésticos e industriais (SPERLING, 2005). O pH é um importante parâmetro que, juntamente com outros, pode fornecer indícios do grau de poluição, metabolismo de comunidades ou ainda impactos em um ecossistema aquático (ZUIN et al., 2009). Corpos hídricos não poluídos geralmente apresentam uma variação nos valores de pH próximo da neutralidade. Conforme estabelecido pela Resolução CONAMA nº 375 de 2005 (BRASIL, 2005), o pH de águas para manutenção da vida aquática deve estar entre valores de 6,0 a 9,0. De acordo com os dados dispostos nas Tab. 2 e Tab.3, os valores de pH medidos nos pontos de coleta encontram-se no limite estabelecido pela resolução citada, apresentando-se com valores bem próximo da neutralidade. Percebe-se no período chuvoso os valores de pH são menores que no período de estiagem e aumentam ao longo do corpo d'água, no período chuvoso.

A condutividade elétrica (CE) da água é uma medida da capacidade desta em conduzir corrente elétrica, sendo proporcional à concentração de íons dissociados em um sistema aquoso. Esse parâmetro não discrimina quais são os íons presentes em água, mas é um indicador importante de possíveis fontes poluidoras (ZUIN et al. 2009). A condutividade elétrica da água nos pontos coletados no período chuvoso apresentam valores bem abaixo do valor máximo estabelecido pelo CONAMA (BRASIL, 2005), indicando baixa existência de íons. No período de estiagem, a CE esteve na faixa de valor estabelecido pela mesma resolução, no entanto, apresentou valores superiores ao período chuvoso, sendo este o resultado mais provável, pois neste período, o córrego apresenta maior quantidade de água e a concentração dos íons diminui. Nos dois períodos analisados, os valores de CE aumentam ao longo do percurso do córrego, evidenciando o aumento da concentração de íons nos pontos de coleta próximo à Instituição de Ensino.

A Turbidez representa o grau de interferência dos raios solares que penetram na água, devido à presença de sólidos suspensos, de origem orgânica e inorgânica (SPERLING, 2005). Água com turbidez elevada e dependendo de sua natureza, forma flocos pesados que decantam mais rapidamente do que água com baixa turbidez. Também tem suas desvantagens como no caso da desinfecção que pode ser dificultada pela proteção que pode dar aos microorganismos no contato direto com os desinfetantes (BRASIL, 2009). Para a Turbidez, o valor máximo estabelecido pelo CONAMA (BRASIL, 2005) em águas para consumo humano é de 100 UNT, assim, todas as amostras coletadas apresentaram valores de turbidez bem abaixo do valor limite.

A água com excessivo teor de sólidos em suspensão ou minerais dissolvidos tem sua utilidade limitada. Água com teor de sólidos superior a 500 $mg.L^{-1}$ torna-se inadequada para consumo humano, de acordo com a Resolução CONAMA nº 375 de 2005 (BRASIL, 2005). A quantidade de sólidos totais detectados nas amostras coletadas encontram-se abaixo do valor máximo permitido.

Tanto para a análise da condutividade elétrica quanto para os sólidos totais, observou-se que o período chuvoso apresentou valores superiores ao período de estiagem, sendo este o resultado esperado, pois durante as chuvas há mais movimentação dos sólidos na água.

O Oxigênio Dissolvido (OD) é considerado um importante parâmetro para se avaliar a qualidade da água, pois influencia diretamente na vida dos seres aquáticos (LIBÂNIO, 2008). O consumo do OD nos ambientes aquáticos pode ocorrer em decorrência do lançamento de efluentes, sendo a sua medida um importante indicador da qualidade da água. Reduções nas taxas de OD podem ser verificadas quando quantidades consideráveis de matéria orgânica são introduzidas nos ambientes aquáticos,

muitas vezes por meio de despejos domésticos e industriais, causando o aumento da população de microrganismos (ZUIN et al., 2009). A quantidade de oxigênio dissolvido na água deve estar maior ou igual a 5,0 $mgO_2.L^{-1}$ (BRASIL, 2005), sendo que, as amostras dos pontos analisados o OD apresentou valores acima de 5,08 $mgO_2.L^{-1}$, exceto no ponto 3, que no período de estiagem apresentou valor inferior ao limite, indicando o aumento de matéria orgânica, o que de fato ocorre devido ao lançamento de despejo doméstico próximo ao local.

A Demanda Química de Oxigênio (DQO) é um parâmetro referente ao consumo de oxigênio dissolvido necessário para oxidar a matéria orgânica, sendo um dos parâmetros de maior importância na caracterização do grau de poluição de um corpo d'água (SPERLING, 2005). Os valores de DBO estiveram abaixo do padrão máximo (BRASIL, 2005) para água de classe 2, tanto no período chuvoso quanto no de estiagem.

A partir dos valores detectados para DQO e comparando-se com os valores de OD, observa-se a quantidade de oxigênio dissolvido na água está sendo suficiente para oxidar a matéria orgânica, mesmo os valores de OD estando próximo ou até mesmo inferior ao padrão analisado.

O limite de aceitação de sódio e potássio para o consumo humano é de no máximo 200 e 175 $mg.L^{-1}$, respectivamente (BRASIL, 2009). A quantidade de potássio determinado nas amostras coletadas foi abaixo do valor máximo permitido no período chuvoso, porém, no período de estiagem, apenas o ponto 1 apresentou valor no limite do padrão analisado. O sódio apresentou valor no limite aceitável do padrão (BRASIL, 2009) somente nos pontos 1 e 2 no período chuvoso e no ponto 1 no período de estiagem.

Os valores de sódio e potássio determinados defrontam com os valores encontrados para condutividade elétrica, evidenciando a presença de despejos domésticos e agrícolas proporcionados pela fonte pontual de poluição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todos os pontos de coleta de água, os valores de DBO indicam que a carga orgânica no trecho analisado está baixa e a concentração de OD nas amostras coletadas é considerada satisfatória para manutenção de vida aeróbia no período chuvoso. Apenas no ponto 3 no período de estiagem, a OD está abaixo do padrão analisado.

Em relação aos metais, a quantidade de Na das amostras coletadas nos pontos 3 e 4 (período chuvoso) e de Na e K nos pontos 2, 3 e 4 (período de estiagem) estão acima dos valores limites para águas de classe 2. Os outros parâmetros analisados estão dentro do limite estabelecido pelo CONAMA (BRASIL, 2005).

Percebe-se que, nos pontos de coleta de jusante à Instituição de Ensino, as águas do córrego Palmital apresenta-se de pior qualidade, principalmente no período de estiagem. Necessário se faz, que os rejeitos gerados por tal instituição, sejam devidamente tratados e descartados em local adequado.

5. AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal – Câmpus Urutaí.

6. REFERÊNCIAS

APHA - American Public Health Association, AWWA - American Water Works Association, WEF - Water Environment Federation Standard methods for the examination of water and wastewater. 20 ed. Washington, D.C, USA: APHA/AWWA/WEF, 1998.

BARROS, F. M. **Dinâmica do nitrogênio e do fósforo e estado trófico nas águas do rio Turvo Sujo**. 2008. 193p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola). Universidade Federal de Viçosa, UFV. Viçosa, MG, 2008.

BENETTI, A.; BIDONE, F. O meio ambiente e os recursos hídricos. In: TUCCI, C. E. M. (org.) **Hidrologia: Ciência e Aplicação**. 4 ed. Porto alegre: Editora da UFRGS/ABRH, 2013. 943 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Resolução CONAMA n°357 de 17 de março de 2005.** Conselho Nacional de Meio Ambiente. Brasília: MMA, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional da Saúde. **Manual prático de análise de água**. 3 ed. Brasília: MS/FUNASA, 2009. 144 p.

DA SILVA, G. S.; JARDIM, W. F. Um novo índice de qualidade das águas para proteção da vida aquática aplicado ao Rio Atibaia, região de Campinas/Paulínia – SP. **Química Nova**, v. 29, p. 689-694, 2006.

LIBÂNIO, M. **Fundamentos de qualidade e tratamento de água.** 2 ed. Campinas: Editora Átomo, 2008. 441p.

LIMA, G. de; PEIXOTO, L. S.; MAUAD, F. F. A aplicação do modelo de simulação Mike Basin 2000 no planejamento e gerenciamento dos recursos hídricos. In: Iberian Latin-American Congress on Computational, 22. 2001, Campinas, SP. **Anais**...: p. 1-18, 2001.

NETO, M. L. F.; FERREIRA, A. P. Perspectivas da Sustentabilidade Ambiental Diante da Contaminação Química da Água: Desafios Normativos. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v.2, n.4, seção 1, 2007.

PEREIRA, R. S. Identificação e caracterização das fontes de poluição em sistemas hídricos. **Revista Eletrônica de Recursos Hídricos,** v. 1, n. 1, p. 20-36, 2004.

PETERS, N. E; MEYBECK, M. Water quality degradation effects on freshwater availability: impacts to human activities. **Water International**, v.25, n.2, p.214-221, 2000.

SPERLING, M. V. **Introdução à qualidade das águas de abastecimento e ao tratamento de esgotos**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental, Universidade Federal de Minas Gerais; UFMG, 2005. 452 p.

ZUIN, V. G.; IORIATTI, M. C. S.; MATHEUS, C. E. O Emprego de Parâmetros Físicos e Químicos para a Avaliação da Qualidade de Águas Naturais: Uma Proposta para a Educação Química e Ambiental na Perspectiva CTSA. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 1, p. 3-8, 2009.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho".

WATER QUALITY ANALYSIS: STUDY OF AN AREA OF PALMITAL RIVER IN URUTAÍ –GO

Firmino Júnior, Édio Soares[1], ediosoaresdm@hotmail.com
Andrade, Adrielly Zilze[2]
Carvalho, Christina Vargas Miranda e[3]
Moreira, Débora Astoni[4]
Carvalho, Wanderbeth Belchior de[5]
Souza, José Antonio Rodrigues de[6]

[1]Graduando em Licenciatura em Química, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[2]Estudante de Iniciação Científica do Ensino Médio, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[3]Professora Orientadora do Núcleo de Química, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[4]Professora Colaboradora do Núcleo de Química, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[5]Tecnológo em Irrigação e Drenagem, IF Goiano – Câmpus Urutaí
[6]Professor colaborador do Núcleo de Engenharia Agrícola, IF Goiano – Câmpus Urutaí

***Abstract**: Water occupies a prominent place among natural resources. It is the most abundant substance on the planet, although available in different amounts in different places. It has key role in the environment and human life, and nothing replaces it, for without it life can not exist. For an ecological interpretation of the quality of surface water and / or to establish a monitoring system, using simple methods it is necessary and provide objective and interpretable information, leaving for sole discretion to consider the peculiar characteristics of water resources. Thus, this study aimed to monitor the quality of water of an area of Palmital river, near the city of Urutaí-GO, which is located a point source of pollution, through its physical and chemical characteristics, so obtain information that can support the management of water resources and decision-making.*

***Keywords**: quality water,physical and chemical characteristics, water resources.*

REFORMA DO SISTEMA POLÍTICO BRASILEIRO: AS SIGLAS PARTIDÁRIAS E AS SUAS PROPOSTAS

DE CASTRO, Leonardo Aires, leoairescastro@gmail.com[1]

ABREU, Jonas Modesto de, abreujm9@yahoo.com.br[2]

Resumo: *A reforma política é tema de grandes discussões, desde meados da primeira década de 2000, quando clamores datados após a constituinte de 1988 tomaram forma institucional, dando espaço para a criação de uma comissão no Congresso brasileiro. Entidades sociais e partidos políticos estabeleceram o diálogo infrutífero, tendo em vista a modificação quase nula do sistema político vigente. O objetivo desse trabalho foi a averiguação, sob a luz do eminente embate sobre o tema, da perspectiva partidária que compõe a representatividade no parlamento. A partir dos pontos de vista ideológicos e programáticos de cada agremiação, pesquisou-se as prováveis implicações dos posicionamentos mais contundentes e das propostas com maior poder de aprovação, levando em consideração o "lobby" político em cima de cada uma. A metodologia utilizada para tanto compreende uma abordagem técnica do tema, lançando mão da pesquisa bibliográfica e monográfica para alcançar um resultado satisfatório para a pesquisa. Obtive, nas conclusões, a observância de divergências quanto a reforma política, entre os partidos políticos, que provavelmente inviabilizará uma mudança substancial do modelo político atual, como também uma intensificação da tensão político-social ao que se refere modelos institucionais a serem adotados. Por fim, assinalo a necessidade de dar continuidade a pesquisa, por abarcar um tema complexo e profundamente necessário para o período que vivemos em nossa democracia.*

Palavras-chave: *Reforma Política, Partidos Políticos, Democracia.*

1. INTRODUÇÃO

A reforma política está tomando os noticiários e sites da internet, compreendendo um espaço de discussão vital para que se consolide como realidade no imaginário brasileiro. Sua bandeira fora levantada por toda a campanha política de 2014. Candidatos a presidência, governador, deputados e senadores federais abordavam esse postulado para abarcar uma vontade advinda do povo. A crise da representatividade e a decadência das instituições como modelos de solvência dos problemas sociais acumulam certo descontentamento que só será remendado caso haja uma reestruturação institucional do contexto político. Capitaneado por partidos políticos e entidades sociais, tal discussão é fator recorrente no âmbito político, obtendo plataforma congressual a partir do projeto de lei 2679/03, aprovado pela Comissão Especial de Reforma Política, em 2003 (KLEIN, 2007).

Todavia, a reforma política não obteve o sucesso requerido naquela época, tornando-se novamente, nos anos seguintes, discurso de palco eleitoral, arquitetados para angariar votos. A estrutura em nada se modificou, engessando a representatividade aos olhos da população. Passado as Jornadas de Junho de 2013 e as eleições de 2014, ambos os eventos com bastante carga teórica e prática para a consolidação de propostas, entramos em 2015 sem um horizonte, com a promessa de várias reformas políticas que de fato não contemplam, ou não observam atentamente, os clamores populares. A matéria em questão vira, então, moeda de troca, favores, ou simplesmente um modo de se perpetuar no cargo, beneficiando uma categoria que já compreende a estrutura institucional em sua esfera cotidiana, os donos do poder.

A postergação da reforma se dá, também, pelo receio inerente de tal ação, qual seja: o retrocesso. Em muitos países, logo após determinada mudança no contexto legal do processo eleitoral, ou do próprio arranjo político, obtiveram uma involução do quadro criticado anteriormente (KLEIN, 2007), e por muitas vezes dão vazão para o surgimento de aberrações, piorando em muito o que antes era apenas um incomodo. Tal fator se explica pelo fato de nenhum sistema político ser perfeito, ideal. A construção não deve passar por cima do todo, objetivando-se apenas em detalhes. A harmonia das leis são a garantia de um projeto de reforma política concisa e formatado.

Portanto, há de observar erros anteriores, dos quais retiramos resultados nulos, ou negativos. Assim é o caso das mudanças nas regras de financiamento de campanha, que foram respostas paliativas aos escândalos de 2006, sem, contudo, mudar qualquer dispositivo na prática. Outra mudança, agora com efeito negativo, fora a criação dos "trancamentos de pauta" que punira o legislativo, que tentava diminuir a emissão de novas medidas provisórias. Tudo isso demostra a ineficiência de reformas superficiais, que não geram reestruturações profundas não apenas internamente, como entre os poderes e a população (RENNÓ, 2008).

O presente artigo tem como desiderato o levantamento e análise das propostas partidárias

brasileiras em relação a Reforma Política. Com 32 partidos políticos em atividade, sendo 28 deles representados no Congresso Nacional, buscou-se estabelecer diferenças e similitudes entre suas respectivas proposições (quando as tinham) e vincula-las a seus programáticos e posicionamentos ideológicos. Vale ressaltar que nem todas as agremiações partidárias possuíam tais propositurаs, relegando a seus membros o arbítrio de suas opiniões. Esses não contabilizarão por questão metodológica, assim como aqueles personagens que oferecem entendimento suprapartidário, contrariando o programático de seus partidos.

Importante compreender que os partidos políticos são, para Duverger (PORTO, 2000) o único modo de organizar, consagrar e instrumentalizar a democracia. Para Noberto Bobbio (2000) o partido tem como função a intermediação entre o autor e o ator, ou seja, o eleitor e o eleito, respectivamente. Tendo em vista isso, ressalto a relevância desses na construção da reforma política, pois como fora caracterizado, tal instituição garante a agremiação de interesses e a discussão de ideias que sejam parcialmente compartilhadas pelos membros que ali congregam.

Entre as questões mais abordadas, temos assuntos como: o sistema eleitoral, no que diz respeito à lógica da votação, indagando as possibilidades de mudarmos para o voto em lista fechada, voto distrital, distritão ou voto distrital misto; o financiamento de campanha, se privado, público ou misto; coligações, sua manutenção ou extinção; a reeleição e tempo do mandato, com o fim da primeira e a modificação do segundo; o voto obrigatório; calendário eleitoral, e; participação popular. Outros pontos serão levantados, para questões pontuais, mas os itens anteriormente citados são os que encontram mais respaldo nas propostas analisadas aqui.

Os pontos levantados se relacionam com crises de interesses, representatividade e pertencimento da esfera política do país por parte da sociedade civil. Entre as formas de instrumentalizar a reforma política, temos a criação de um plebiscito para consultar a população sobre o que se deve modificar, depois um referendo, para dar conhecimento e legitimidade social direta para as decisões tomadas. Há partidos que defendem tais iniciativas, sob a defesa da participação popular, enquanto outros enxergam nessa proposta uma forma de usar as "massas" para concretizar manobras que garantiriam benefícios para apenas alguns.

Nelson Jobim (2008) compreende que o sistema político atual está esgotado. Afirma isso apontando para as dificuldades enfrentadas pelos candidatos que concorrem em eleições regionais, que partem para ilegalidade na perspectiva de manter suas candidaturas e se eleger. Também pelos problemas estruturais do sistema que afogam as negociações, com formação de frentes baseadas por interesses eleitorais e não compreensões democráticas. Para ele, há a necessidade de se reformar, mas sempre buscando a discussão do apropriado para o contexto político atual.

A discussão sobre o tema é ampla e esse artigo não pretende exaurir todo o arcabouço teórico disponível, muito menos apresentar todos as propostas disponíveis sobre a matéria. A reforma não é uma partícula singular, na qual poderemos discorrer sem recorrer a outros dispositivos. Ela está delicadamente ligada a outras discussões, como a independência dos poderes e fatores econômicos do país. As implicações das mudanças devem ser premeditadas com o maior rigor possível, não deixando espaço para retrocessos desnecessários, que poderiam ser previstos. A pesquisa se apropriou devidamente de autores indispensáveis para a compreensão desses eventos e analisou os resultados sob a ótica de comparações entre países ou épocas.

A metodologia utilizada nesse trabalho compreende uma abordagem qualitativa, dado o fenômeno eminentemente social, demandando essa especificidade como instrumento de analise. Ainda, como o tema da reforma política se constrói sob uma argumentação e lógica bastante complexa e particular, o uso de métodos qualitativos infundem maior abrangência no estudo (RICHARDSON, 1999). Utilizamos as abordagens histórica e monográfica para pesquisar as propostas, percorrendo documentos que nos foram remetidos pelos partidos políticos ou encontrados à disposição da população em domínios como o da Câmara Federal, Supremo Tribunal Federal, Senado e das agremiações partidárias.

2. FOCO DE ANÁLISE

Para se obter uma coleta e analise mais clara dos dados, a pesquisa ficará restrita apenas às propostas partidárias, deixando de lado as divergências internas e suprapartidárias, que não se pode identificar seus pressupostos ideológicos e programáticos. Observa-se, assim, a conjunção de propostas de cada partido político e explora-se suas raízes a partir da lógica de cada agremiação. Ainda, serão conjugadas as possíveis negociações entre propostas e as similaridades/diferenças partidárias. Importante salientar que esses dados foram obtidos junto aos diretórios nacionais, sites institucionais e até mesmo documentos em trâmite nos congressos partidários.

Para situar o leitor na discussão do tema, levantou-se o quadro geral e genérico da política

institucional brasileira: primeiramente, a eleição no Brasil ocorre a cada dois anos, sendo elas regionais (prefeitos e vereadores) e nacionais (presidente, governadores, deputados federais e estaduais e senadores); o tempo do mandato é de 4 anos, para todos os cargos exceto os de senador, que é de 8 anos; para os cargos executivos, é permitida uma reeleição, enquanto para os cargos legislativos a reeleição é indefinida; o financiamento da campanha é misto; as eleições para o executivo e senadores são majoritárias, sendo as de prefeito, governador e presidente em dois turnos, quando há os requisitos; já as demais eleições são por voto proporcional de lista aberta, e, o voto é obrigatório a partir dos 18 anos, facultativo dos 16 aos 17 e depois dos 65 anos; há formação de coligações em todos os âmbitos de disputa eleitoral.

Tendo esse contexto em vista, as exposições dos dados coletados e analisados buscarão modificar o quadro apreciado, tecendo críticas e desconstruindo posicionamentos acerca de cada instituto atual, assim como a explanação das propostas e as implicações dessas em outros países e a sua respectiva aceitação ou reprovação. Ainda, vale ressaltar a falta de proposições das chamadas "legendas de aluguéis", aqueles partidos que são criados para servirem de plataforma de negociatas, trocas de favores e afins.

3. RESULTADOS: AS PROPOSTAS PARTIDÁRIAS

As propostas partidárias são, em muitos momentos, similares entre si. Não obstante, encontra-se no embate político uma tensão que inviabiliza o diálogo e se utiliza dos favores políticos para obter consensos nas comissões de reforma política e Justiça e Cidadania. As propostas individuais que foram observadas durante a pesquisa não sobrepujam as dos partidos políticos, acompanhando o entendimento de ao menos uma agremiação. Foram Encontradas discordâncias internas, assim como frentes parlamentares suprapartidárias com intuito de defender os interesses de partidos sem expressão no Congresso e fora dele.

A pesquisa tem início com os partidos que concorreram a presidência em 2014, possuindo um programa de reforma política, sendo eles: Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Socialismo e Liberdade (PSoL); Partido Socialista Brasileiro (PSB), e; Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). Os demais, ou não compreenderam uma proposta partidária formal, deixando para o candidato em questão o arbítrio da opinião (Partido Verde, Partido Social Democrata Cristão, Partido Renovador Trabalhista Brasileiro, Partido Social Cristão) ou a propôs fora do sistema atual (intervenções mais profundas: Partido da Causa Operária e Partido Comunista Brasileiro).

Depois, procurou-se obter as informações dos partidos que circundam as esferas do poder, que concorreram as eleições legislativas e executivas e possuem tais pressupostos. Assim, surgiram as especificações de reforma dos seguintes partidos: Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Democratas (DEM), Partido Trabalhista Cristão (PTC), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Trabalhista Nacional (PTN). A fim de sintetizar os dados coletados, serão expostas na tabela 1 todas as propostas e seus respectivos partidos, compreendendo seus interesses no tema discutido.

Tabela 1. Partidos Político Brasileiros e suas propostas para reforma do sistema eleitoral-político.

Partido Político	Propostas de Reforma
PT	• Constituinte exclusiva • Voto em lista fechada • Cotas femininas nas eleições • Financiamento público de campanha
PSDB	• Voto distrital misto • Fim das coligações proporcionais • Clausulas de desempenho • Fim da reeleição • Coincidência do calendário eleitoral • Financiamento misto de campanha com teto • Mudança nas regras de radiodifusão
PMDB	• Fim da reeleição • Voto Distritão • Financiamento misto de campanha
DEM	• Fim da obrigatoriedade do voto • Coincidência do calendário eleitoral

	• Voto em lista fechada
PSOL	• Financiamento público de campanha • Mudança nas regras de radiodifusão • Revogabilidade do mandato pelos eleitores • Voto em lista fechada • Fim das coligações proporcionais • Proibição de veiculação de pesquisas • Fim das clausulas de barreira • Referendo e plebiscito popular
PSB	• Coincidência do calendário eleitoral • Fim da reeleição no executivo • Mandato de 5 anos no executivo • Fim das coligações proporcionais • Clausulas de desempenho • Financiamento misto de campanha
PSTU	• Financiamento público de campanha • Mudança nas regras de radiodifusão • Referendo e plebiscito popular
PTC	• Fim da reeleição no executivo
PPS	• Voto distrital misto • Financiamento público de campanha • Adoção do parlamentarismo • Fim da reeleição • Fim das coligações proporcionais • Suplência do Senador • Ampliação das regras do segundo turno
PCdoB	• Financiamento público de campanha • Voto em lista fechada • Fim das coligações proporcionais
PTN	• Financiamento público de campanha • Mudança nas regras de radiodifusão • Mudança nas regras de criação de partidos

Os demais partidos que não foram abordados acima não possuem, não responderam os e-mails enviados para os seus respectivos diretórios nacionais ou não foram encontrados documentos formais que aglutinem as propostas em torno da sigla.

Pode-se visualizar na tabela 1 a conjunção de propostas dos diversos partidos políticos brasileiros, expondo semelhanças e diferenças que os categorizam em espectros ideológicos e programáticos. Partidos tão distintos como o PT e o DEM se assemelham ao propor voto em lista fechada, na busca de fortalecerem seus partidos e obterem mais cadeiras no Congresso, em vista da amplitude nominal da agremiação. Não serão tratadas aqui as proposta, pois tal feito delongaria a discussão *ad infinitum*, o que não é de interesse da pesquisa.

A reforma política sustenta uma saída para a crise institucional estabelecida no país, sendo para muitos o instrumento moralizador da política brasileira. A bandeira apoiada praticamente por todos os partidos partem de um pressuposto único e aglutinador: precisamos mudar. Entretanto, discorda-se do que, quando e como mudar. Essa indecisão e, em muitos momentos, acirramento ideológico e partidário, rompe a própria lógica da reforma, uma vez que subjuga seus poderes a guerras parlamentares, em que favores são pedidos e cobrados e toda a discussão não gira em torno do que é melhor para o estado político nacional, e sim, o que beneficia os donos do poder.

Desse modo, tem-se os primeiros desafios da reforma na sua própria concepção: a concordância de que há a necessidade dela e quais serão os pontos modificados. De tal modo que já vencemos o primeiro desafio, por pressão social, o segundo se mostra cada vez mais distante. Para se lapidar uma reforma consciente, deve-se por em discussão o cenário atual, visualizando as características do quadro para se chegar a prováveis prescrições (RENNÓ, 2007).

Logo, é importante estabelecer, entre os partidos, nas comissões parlamentares, um diálogo que leve em consideração a necessidade atual do Brasil, posta em comparação com mudanças

realizadas em outros países, viabilizando uma orientação fundada para os passos que nossa democracia há de concretizar. Buscar em outras democracias estáveis e vitoriosas os horizontes possíveis.

Para os partidos políticos, as divergências ideológicas e programáticas são latentes ao abordarmos peculiaridades de seus levantamentos. As agremiações que se encontram no espectro da esquerda ou centro-esquerda (aborda-se aqui a relação do programa partidário e seu posicionamento no espectro político, não levando em consideração os posicionamentos de seus candidatos e eleitos) tendem a defender o financiamento público de campanha, devido ao grande respaldo encontrado na sociedade civil e pelas entidades de interesse político (CNBB e OAB). Já aqueles pertencentes a centro-direita e direita apoiam o financiamento misto de campanha com mudanças nas regras, tal como teto de doação, ou fidelidade donatária (doar apenas para um partido).

No que concerne o voto, aqueles que optam pelas listas fechadas, ou seja, pelo voto no partido e não no candidato (nominal), almejam o fortalecimento das instituições partidárias e uma maior representatividade no Congresso a partir disso. Aqueles que defendem o "distritão" - o modelo de votação em que os Estados se tornam distritos inteiros e vencem aqueles candidatos que angariam mais votos - buscam privilegiar o patronato, coronelismo e a perpetuação de determinadas elites no poder político. Por fim, os defensores do distrital misto conjugam ambos os fatores anteriores, dividindo o território nacional e vários distritos, postulando dois turnos de eleição, em que votamos no partido em primeiro momento, decidindo o número de cadeiras do parlamento conquistadas e depois vota-se nos candidatos oferecidos por aquele partido.

Quase todos apoiam o fim da reeleição e o mandato de 5 anos para os cargos executivos, sob a justificativa de corrigir um erro do passado, quando na década de 90 implementaram tal dispositivo. A unificação do calendário eleitoral é defendida por partidos que em seus programas defendem um maior contingenciamento dos gastos estatais, haja vista a onerosidade das eleições. Ainda, partidos de pequeno porte defendem as mudanças das regras de radiodifusão, dando condições iguais para todas as legendas. Também, o fim das coligações em eleições proporcionais é defendido por partidos que desejam a "seleção" rigorosa de outras agremiações, privilegiando a governabilidade, diminuindo o número de legendas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma política não pode ser levada ao singular, pois, como se vê nesse artigo, há várias propostas de reformas, cada qual com seu interesse demarcado em posicionamentos ideológicos, programáticos e pessoais. O que se pode afirmar é a necessidade de uma mudança identificada no seio da sociedade. O ano de 2015 ficará marcado como o início de uma nova era da política brasileira, dado o conteúdo político que vem se verificando no decurso do ano. A comissão de Reforma Política da Câmara Legislativa trabalha para dar celeridade ao processo, assim como grupos externos que promovem debates e pesquisam sobre o assunto.

Ao longo dessa pesquisa, na colheita de dados e no tratamento desses, foram encontrados obstáculos que valem a pena serem levantados. O primeiro deles é a impossibilidade de se fazer uma reforma política sem consultar a população dos pontos a serem mudados e quais caminhos tomar. Claro que para isso fóruns de discussão, programas de rádio, televisão e internet deveriam ser vinculados para a educação sobre o tema. A propositura de um plebiscito ou/e referendo são requisitos primordiais para dar a devida legitimidade a um processo reformador.

Também há necessidade de estabelecer uma via coerente para o decurso da reforma. Hoje sofremos com uma demanda multifacetada em diversos órgãos, distribuída nos poderes legislativo, executivo e judiciário. O legislativo se digladia para estabelecer um rumo reformador, enquanto o Supremo Tribunal Federal descumpre o seu papel de protetor da Constituição, criando obstáculos ou apenas impedindo que determinadas melhorias sejam apreciadas, quase sempre por meio de Ações Diretas de Inconstitucionalidade. Já o Executivo não conglomera uma pauta coesa e fixa, aplicando medidas provisórias que repelem determinadas modificações, ou toma decisões incoerentes com o atual quadro político.

Ainda, é duvidoso que as reformas pretendidas sejam realmente aplicadas em consonância com a vontade popular, essa que está longe de ser unanime ou ao menos informada. Não há a conscientização sobre a respectiva matéria, carecendo de informações e de possíveis respostas as crises estabelecidas. A falta de participação popular continua interferindo no processo, obstruindo a democracia, como, por exemplo, o veto do decreto n° 8243, de 23 de maio de 2014, versando sobre a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social. Por esse motivo, assinala-se a premência da interação civil para com essa matéria, dado que estamos tratando de um advento fundante de uma nova fase da democracia brasileira.

[1] Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista de Iniciação Cientifica PIBIC/UFG.

[2] Professor Doutor de Ciência Política da Universidade Federal de Goiás. Orientador e coautor do artigo.

Referência Bibliográfica

AVRITZER, Leonardo; ANASTASIA, Fátima. Reforma política no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita; VANNUCHI, Paulo; COMPARATO, Fábio Konder. Reforma política e cidadania. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política - a filosofia e as lições dos clássicos. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus,2000.

CINTRA, Antonio Octavio. Sistema Eleitoral. In: Leonardo Avritzer; Fátima Anastasia (Org.). Reforma Política no Brasil. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

KLEIN, Cristian. O desafio da reforma política - consequências dos sistemas eleitorais de lista aberta e fechada / Cristian Klein. Rio de Janeiro. Mauad X. 2007

LAGO, Ivann Carlos; RAMOS, Flávio. O Voto Distrital no Contexto da Reforma Política: implicações na institucionalidade democrática e no princípio da representação. Recife: Revista Política Hoje, v. 20, n. 2, 2012.

LIMONGI, Fernando. Mesa voto distrital, voto proporcional e coligações. In: Maria Victória Benevides, Paulo Vanuchi e Fábio Konder (Org.). Reforma Política e Cidadania. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. P. 462 a p. 466..

NICOLAU, Jairo. Lista Aberta, Lista Fechada. In: Leonardo Avritzer e Fátima Anastasia. (Org.). Reforma Política no Brasil. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSTA PORTO, Walter. Dicionário do voto. Brasília: Editora UNB, 2000.

RENNÓ, Lúcio R. Reformas políticas no Brasil: realizadas e prováveis. In: Timothy Mulholland; Lúcio R. Rennó (Org.). Reforma Política em Questão. 1 ed. Brasília: UnB, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas/ Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al). - São Paulo: Atlas, 1999. pg. 246.

Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo desse trabalho.

BRASILIAN'S REFORM OF THE POLITICAL SYSTEM

DE CASTRO, Leonardo Aires, leoairescastro@gmail.com

ABREU, Jonas Modesto de, abreujm9@yahoo.com.br

ABSTRACT: Political reform is the subject of great discussions, since the middle of the 2000s, when claims dated after the 88's constituent took institutional form, making room for the creation of a commission in the Brazilian Congress. Social organizations and political parties established the unsuccessful dialogue, in order the virtual absence modification of the political system. The objective of this paper was to investigate, in light of the imminent clash on the issue, the party perspective that composes the representation in parliament.From the ideological viewpoints and program of each party, serching up the likely implications of the most striking positions and proposals with greater power of approval, taking into account the political "lobby" over each one. The methodology used for this purpose comprises a technical approach of the subject, making use of bibliographic and monographic research to achieve a satisfactory result for the search. Got in its conclusions, the observance of disagreements over political reform between political parties, which probably make impracticable a significant change of the current political model, as well an intensification of political and social tension referred to institutional models to be adopted. Finally, I note the need to continue the research, by cover a complex issue and profoundly needed for the period that we live in our democracy.

Keywords: Political Reform, Political Parties, Democracy.

O GOZO MISTICO EM SANTA TERESA D'ÁVILA

Ferreira, Dayeli, dayeli-ferreira@hotmail.com
Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão

Resumo: *O presente trabalho tem como finalidade apresentar Santa Teresa D'Ávila, uma santa espanhola que ficou conhecida devido a sua experiência mística. Com base na sua autobiografia, o Livro da Vida, o objetivo é extrair o que é o gozo místico e entender de que forma esse gozo tão particular causava nela sensações que acabavam gerando um adoecimento em seu próprio corpo, pois era ele que refletia todo excesso e entrega de suas experiências místicas. A metodologia será baseada na pesquisa bibliográfica de Santa Teresa D'Avila e nas considerações feitas por Lacan, para então, começar a abordar as manifestações místicas e relacionar o gozo místico a feminilidade.*

Palavras-chave: *Santa Teresa, Êxtase, Gozo místico.*

---

1. INTRODUÇÃO

Santa Teresa (1515-1582) é uma santa espanhola nascida em Ávila, que se tornou uma figura muito conhecida devido aos seus ensinamentos religiosos e sua experiência mística. O que fica evidente é que desde muito pequena, as experiências vivenciadas por Teresa acabariam por influenciar e delinear o que estaria por acontecer em sua vida.

Em sua biografia, o *Livro da Vida*, ela relata suas dores, privações e os sofrimentos que vivenciara diante do contexto religioso em que estava inserida. Contudo, diferentemente do que se imagina a respeito de uma "santa" e de suas obrigações para com Deus no sentido de negação do próprio corpo, Santa Teresa buscou um novo mundo em que pudesse viver sua experiência de amor com Deus, e é a ele que ela se entrega com tamanha intensidade durante seus êxtases místicos.

Dessa forma, levando em consideração que a experiência mística vivenciada por Teresa faz parte de uma cadeia complexa de sentidos que só ela poderia descrever. Os relatos de dor e sofrimento que compõe toda sua obra serão analisados com base nas considerações feitas por Lacan, a fim de entender melhor que tipo de gozo é esse que ela experimentava e de que forma ele se relaciona à feminilidade.

2. SANTA TERESA E O GOZO MÍSTICO

No seu último trabalho dedicado à feminilidade, Freud (1933[1932]) reconhecendo as dificuldades e os limites para se decifrar o enigma do feminino, sugere que se recorra aos poetas em busca de mais respostas. Lacan (1972-1973/1985) também, desejando saber mais sobre esse enigma que é a mulher, recorre aos poetas místicos, entre eles Santa Teresa D'Avila, por seus relatos darem noticias desse gozo indizível que é próprio da parte feminina dos seres falantes. Mas quem foi Santa Teresa e o que a psicanálise tem a dizer sobre suas experiências místicas e sobre esse gozo que ela tanto falava?

A biografia de Santa Teresa fala de uma menina apaixonada pelos romances de cavalaria, mas também fascinada pela vida dos santos mártires. Desde pequena já compartilhava com o irmão o desejo de morrer assim como esses santos. Mais tarde quando entra para vida religiosa as experiências místicas começaram a aparecer e as visões com Cristo passam a ser constantes.

Seus relatos vão revelar um lado feminino enigmático e de difícil representação devido ao paradoxo entre o desejo de unir-se a Deus através da anulação do próprio corpo e, ao mesmo tempo, gozar se entregando a Ele. Dentro dessa perspectiva, o êxtase e o gozo são vivenciados em condições muito particulares.

Partindo das formulações de Freud e baseando-se na máxima de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem Lacan (1972-1973/1985) vai se opor a idéia de gozo como sinônimo de prazer, e vai incluir nesse campo também as manifestações de dor, sofrimento e também os fenômenos de repetição.

O conceito de gozo ocupa boa parte de seus seminários e mais especificamente no Seminário 7*" A Ética da Psicanálise"*, já se observa o para além do princípio de prazer, e o gozo situado nessa dimensão estaria interditado ao sujeito, que o acessaria somente pelas vias da transgressão. "Uma transgressão é necessária para ascender a esse gozo e é muito precisamente para isso que serve a lei" (Lacan, 1959-1960/1988, p. 217). Dessa forma, não existe gozo sem interdição

o que faz com que ele esteja diretamente relacionado ao excesso.

É a partir do Seminário 20 *"mais, ainda"* que Lacan (1972-1973/1985) fundamentará a questão da feminilidade e desenvolverá melhor a noção de gozo, causando uma ruptura em tudo que ele tinha desenvolvido até aquele momento. Assim, ele vai situar do lado feminino outra modalidade de gozo que não estaria implicada na lógica fálica. Esse gozo não se reduz a regulação do principio do prazer, nem a autoconservação, mas terá sempre a natureza de uma tensão ou de um gasto. "O gozo é aquilo que não serve para nada". E, se manifesta sob a forma de um imperativo que é: Goza! (Lacan, 1972-1973/1985, p. 11). Para esclarecer melhor esse conceito, Lacan definirá o gozo de dois modos: Gozo fálico e o Gozo feminino.

O Gozo fálico estaria situado no campo simbólico, sendo da ordem da linguagem e baseado em um significante:externo ao corpo e limitado pela função fálica. É o gozo próprio aos seres que passaram pela experiência da castração. Esse tipo de gozo possibilita aos seres de linguagem, o acesso a um prazer sexual que tem seu limite na função fálica, portanto, é um gozo que é pontual, representável e finito.

Em relação ao Gozo feminino, Lacan (1972-1973/1985), concluirá que a lógica da castração não consegue regular todo o campo do gozo, assim, o Gozo feminino vai ser nomeado de gozo suplementar ou gozo a mais, se localizando fora do registro simbólico, fora da linguagem, entre o real e o imaginário e, nada se sabe sobre ele, a não ser que o experimente. Sua ligação é com o vazio, com o nada, a ausência. Trata-se de um tipo de gozo que não é localizado em qualquer parte do corpo, pois não é representável, é indizível e nem todos têm acesso. O gozo Outro é o gozo do corpo, pois goza-se com o corpo todo.

> Há um gozo dela, desse ela que não existe e não significa nada. Há um gozo dela sobre o qual talvez ela não saiba nada a não ser o que experimenta – isto ela sabe. Ela sabe disso, certamente, quando isso acontece. Isso não acontece a elas todas (LACAN, 1972-1973/1985, p.101)

É aqui que se situa o gozo experimentado por Santa Teresa, o chamado Gozo Místico, que está relacionado com esse gozo a mais, com esse Outro gozo, que vai se diferenciando do gozo fálico justamente porque a lógica da castração não consegue regular todo seu campo. Para fazer um paralelo entre esses dois modos de gozo, que apontam para o limite e a finitude da linguagem, esse gozo do qual nada pode ser dito, e somente se pode ter algumas manifestações, Lacan (1972-1973/1985) recorrerá a mística.

No Seminário 20, *"mais ainda",*ele fará uma aproximação entre o gozo feminino e o gozo dos místicos, ressaltando que os místicos também experimentam esse gozo suplementar, que está para além do fálico. Quando o sujeito se posiciona do lado feminino, ele se insere em outra lógica e, portanto, experimenta um Outro gozo que foge a qualquer representação, por isso causa tanta estranheza. No entanto, quando Lacan situa a mística do lado feminino, não significa que esse gozo esteja somente relacionado com as mulheres, pois acontece também com os homens. O gozo feminino e místico independe do sexo anatômico.

De acordo com Lacan, "A mística é algo de sério", pois experimenta a "idéia de que deve haver um gozo que esteja mais além" (Lacan, 1972-1973/1985, p. 102). Essa idéia, apesar de nos causar estranhamento e parecer um tanto enigmática, não nos deve impedir de estar atentos, para extrair do testemunho dos místicos os resquícios desse gozo indizível que habita o âmago do sujeito e que ao mesmo tempo é estranho a ele.

Nessa perspectiva, podemos tomar como exemplo os relatos de Santa Teresa, que nos intrigam justamente pelo fato de darem notícias desse gozo indizível e desse outro registro que está para além das representações.

Os relatos que compõem toda obra de Teresa revelam o estado de arrebatamento que ela era acometida está para além de qualquer satisfação fálica. Como o gozo místico se trata de algo que não se sabe, de um querer que é sempre insaciável, Teresa nada temia, nenhuma doença e nenhum sacrifício eram demais para conquistar o que desejava, o que a mantinha determinada era conquistar o Outro gozo.

Santa Teresa é exemplo de que a experiência mística tem o corpo como principal forma de expressão e para ela, quanto mais o corpo padecia, mais próxima podia estar de Deus. Tudo é para ela manifestação de amor. Em uma de suas visões descreveu:

> Eu via um anjo perto de mim, do lado esquerdo, em forma corporal, o que só muito raramente acontece (...) Era pequeno e muito formoso, com um rosto tão resplandecente que parecia o dos anjos muito elevado que se abrasam. (...) Vi que trazia nas mãos um comprido dardo de ouro, em cuja ponta de ferro julguei que havia um pouco de fogo. Eu tinha a impressão de que ele me perfurava o coração com o dardo algumas vezes,

> atingindo-me as entranhas. Quando a tirava, parecia-me que as entranhas eram retiradas, e eu ficava toda abrasada num imenso amor de Deus. A dor era tão grande que eu gemia, e era tão excessiva a suavidade produzida por essa dor imensa que a alma não desejava que tivesse fim nem se contentava senão com a presença de Deus. (JESUS, 1995, p.194)

Percebe-se assim que, o gozo que é experimentado nessa união, produz nela uma profusão de sensações e os efeitos desse encontro, deixava seu corpo inerte e ela se comportava como se pudesse ver a forma de seu amado e como se também pudesse senti-lo com concretude em seu próprio corpo. A exaustão física que acontecia era parecida com uma explosão orgástica. Tudo isso era visível em seu corpo, pois ele funcionava como se fosse uma extensão de sua experiência mística, onde o gozo seria vivenciado.

As conseqüências físicas decorrentes dessas visões não cessam e continuam marcando toda a vida de Santa Teresa. E o que faz com que sua experiência seja tão única é o fato de que as sensações que ela descreve são vivenciadas profundamente em seu corpo de forma intensa e visceral o que faz com que muitas vezes exista um dualismo entre um momento de amor e deleite, mas também de dor e sofrimento.

Tanto o feminino como os místicos experimentam o que ninguém sabe, pois nem mesmo eles conseguem dizer, assim sendo, o gozo vai estar relacionado à falta de saber. Segundo Strausz (2005), uma das características da experiência mística é a impossibilidade de colocar em palavras tudo que é sentido e vivido no encontro com Deus. Em sua autobiografia Teresa nos fala que se esforçava para eliminar suas imperfeições, que ainda persistiam e quanto mais distante da perfeição mais insegura estava. Vivencia um momento de dúvida e medo, ao mesmo tempo em que tinha certeza de suas experiências com Deus, existia um medo de estar se enganando, vivia angustiada por se encontrar em um estado em que sua própria saúde psíquica estava sendo contestada por não conseguir traduzir sua experiência em palavras, apenas dizia:

> Não sei explicar em outros termos. Nesse estado, a alma não sabe o que fazer: se fala, se fica em silêncio, se ri ou se chora. É um glorioso desatino, uma loucura celestial, onde se apreende a verdadeira sabedoria, sendo, para a alma, uma maneira deliciosa de se regozijar. (JESUS, 1995, p.104-105).

Percebe-se assim, que tudo que Teresa descreve em sua autobiografia não passa de um esboço do que ela realmente vivenciou, pois as palavras sempre lhe faltavam e por mais que procurasse obedecer a seus superiores, desejando ser esclarecida desses arroubamentos, eles não compreendiam que esse estado de êxtase era uma força infinitamente maior que ela, e, por mais que se tentasse descrever algo, as palavras sempre seriam insuficientes. Lacan também comenta sobre essa dificuldade:

> Para a Hadewijch em questão, é como para Santa Tereza – basta que vocês vão olhar em Roma a estátua de Bernini para compreenderem logo que ela está gozando, não há dúvida. E do que é que ela goza? É claro que o testemunho essencial dos místicos é justamente o de dizer que eles o experimentam, mas não sabem nada dele (LACAN, 1972-1973/1985, p. 103)

Por essa ótica, fica evidente que o gozo místico não é da ordem da palavra, é da ordem da experiência. Por isso, a dificuldade de Teresa para expressar em palavras aquilo que ela vivenciava. Ela gozava, mas era um gozo do qual não se podia falar sobre, pois, vivenciava algo que não era possível traduzir para ordem conceitual.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

A biografia de Teresa d'Ávila mostra que a busca intensa do Outro gozo produz um despertar no sujeito, que faz com que ele vislumbre um gozo para além do fálico.

A mística, revela a existência de um Outro gozo que é tipicamente feminino, pois ele é sentido no corpo e dele nada se sabe a não ser que o experimente. O corpo é, portanto, essencial para a experiência mística, pois o gozo é experimentado nele de forma violenta, arrebatadora e desconcertante.

A escrita de Teresa está repleta de descrições deste estado de gozo que está para além de qualquer satisfação fálica e que não é possível compreende-lo pela via do saber, pois tudo que ela experimenta não é da ordem conceitual.

REFERÊNCIAS

JESUS, Santa Teresa de. *Obras completas de Teresa de Jesus*, São Paulo, Loyola, 1995.

LACAN, J. (1959-1960) *O Seminário*, livro7, *A ética da psicanálise.* Rio de Janeiro:Jorge Zahar, 1988.

_____ (1972-1973) *O Seminário,* livro 20, *Mais, ainda*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

STRAUSZ, R.A., *Teresa: a santa apaixonada*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

THE MYSTIC JOY IN SAINTTERESA D'ÁVILA

Ferreira, Dayeli, dayeli-ferreira @ hotmail.com

Membership: Federal University of Goiás- Regional Catalão

Abstract: *This paper aims to present Santa Teresa D'Avila, a Spanish saint who became known because of her mystical experience. Based on her autobiography, 'The Book of Life', the goal is to extract what is the mystical joy and understand how this very particular joy caused her feelings which ended up generating an illness in her own body, for it reflectedher total deliverance to her mystical experiences. The methodology will be based on literature review of Santa Teresa d'Áavila and the considerations made by Lacan, and then begin to approach the mystical manifestations relating the mystical enjoyment to the femininity.*

Keywords*: Santa Teresa, Ecstasy, mystic joy.*

A LEGENDA ÁUREA E O LIVRO DAS LEIS E POSTURAS. UMA ORDENAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM PORTUGAL MEDIEVAL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

CONDI, Júnio Henrique, junio.hc.2010@hotmail.com[1]
DUARTE, Teresinha Maria – Orientadora[2]

[1] Aluno do Curso de Ciências Sociais da Unidade Acadêmica Especial de Historia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.
[2] Professora do Curso de Historia da Unidade Acadêmica Especial de Historia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Resumo: *O presente texto refere-se ao uma proposta de pesquisa PIBIC, na qual propomo-nos a investigar e indagar sobre as relações de gênero em Portugal Medieval, entre os séculos XIII e XV. Questionando-nos sobre os valores cristãos ensinados para homens e mulheres; investigaremos também as leis em Portugal, neste mesmo período, buscando conhecer as relações de gênero, e as relações entre o poder monárquico e a Igreja Católica. Para tal pesquisa serão analisadas duas obras: A Legenda Áurea e o Livro das Leis e Posturas. A metodologia da pesquisa partirá de uma revisão bibliográfica, e em seguida, passará para uma análise e cotejamento das obras "Legenda Área" e "Livro das Leis e Posturas", com um estudo critico sobre os comportamentos aceitáveis e aqueles outros que eram desencorajados e até punidos em homens e mulheres contidos nas obras em questão. A Pesquisa se encontra em andamento.*

Palavras-chave: *Relações de Gênero, Portugal Medieval; Legislação; Hagiografia.*

1. INTRODUÇÃO

Acreditamos que a religião, assim como a legislação, com seus preceitos e ensinamentos fazem parte da cultura de um povo, formando o seu *ethos*; processo este que pode alcançar uma longa duração. Querendo entender algumas das raízes das relações de gênero que perduram no Brasil, assim é que propomos, na presente pesquisa, discutir e entender as relações de gênero na sociedade portuguesa no período medieval, nos interrogando sobre as contribuições oferecidas pelo Cristianismo e também pela legislação. Para tal estudo serão analisadas duas obras: A *Legenda Áurea* e o *Livro das Leis e Posturas*.

A *Legenda Área*, um *corpus* hagiográfico que remonta ao século XIII, contém passagens da vida de santos que provavelmente viveram durantes os primórdios do cristianismo. Esta obra, escrita no do final século XIII, com uma finalidade homilética e pedagógica, encontrou ampla aceitação em Portugal. Assim, as vidas dos santos e das santas eram usadas como recursos homiléticos e pedagógicos, encorajando comportamentos cristãos aceitáveis, ilustrando-os com a vida modelar dos santos e das santas.

O *Livro das Leis e Posturas* é um documento que reúne leis transcritas, dos reinados de D. Afonso II, D. Afonso III, D. Dinis e D. Afonso IV. Diante do mesmo, podemos investigar acerca dos comportamentos não aceitáveis, e aqueles aceitáveis para homens e mulheres portugueses no período Medieval.

Buscamos nas obras elencadas, a imagem ideal do homem e da mulher cristão e civil, para uma reflexão critica sobre a construção dos papéis sociais aceitáveis e desejados para homens e mulheres em Portugal desde os últimos séculos do período Medieval.

2. A LEGENDA ÁUREA

A *Legenda Área*, obra de autoria de Jacopo de Varazze, foi escrita por volta de 1293 na cidade de Varazze próximo a Gênova. Há certa dificuldade em se saber o período histórico em que a obra retrata a vida dos santos e das santas; muitas vezes é citado o império romano ou um lugar especifico, mas não há referência a qual governante ou datação. Segundo muitos historiados o autor não se preocupa com a temporariedade e sim com o ensinamento que deseja passar.

A obra conta com 182 capítulos; sendo que 21 deles descrevem festas religiosas; em 95, a figura principal é o mártir; noutros 22 são retratados os apóstolos, papas e bispos, outros 24 são dedicados aos eremitas, monges e reclusos e, ainda 11 deles narram a santidade de confessores com outras condições de vida. Dentro do conjunto da obra, 29 capítulos têm a participação direta ou indireta de mulheres e 15 deles foram dedicadas às santas virgens. A virgindade, como idealização, e o martírio, como provação, são ressaltados nas histórias das santas virgens presentes do Legendário. Conforme Juliana Martins Silva (2010, p.9) a obra "[...] se insere no que se pode definir como uma cultura intermediária, revelando de certa forma o elo de união que cria a identidade mais profunda de uma sociedade.". Destacando, assim, a função homilética e pedagógica da obra. Desta forma, as vidas dos santos e das santas eram usadas por padres, monges e frades para a pregação dos comportamentos cristãos aceitáveis, ilustrando-os com a vida modelar dos santos e das santas.

Desde logo, a obra segundo Sobral (2002), alcançou difusão em Portugal, caindo no conhecimento e no gosto popular. Sua tradução para o português ocorreu em 1513, porém como ressalta Machado (2009, p.103) essa obra já contava com uma vasta tradição manuscrita em grande parte latina, naquele país. Com sua tradução e impressão, a obra se espalhou rapidamente entre os leigos, agora como leitores e ouvinte-leitores, com a mesma função reguladora de comportamentos. Com isto, acreditamos que essa obra tenha tido uma influência significativa na modelação dos comportamentos de homens e mulheres, em Portugal no final da Idade Média e até daqueles que vieram colonizar o nosso país.

3. O LIVRO DAS LEIS E POSTURAS

Já o Livro das Leis e Posturas é um documento que reúne leis transcritas vigentes em Portugal, de cunho civil e penal, nos reinado de D. Afonso II, D. Afonso III, D. Dinis e D. Afonso IV. Com autoria desconhecida. O que se sabe sobre esta obra é que no prólogo das Ordenações Afonsinas, consta que D. João I (1385-1433) pediu ao jurisconsulto Joanne Mendes que registrasse a legislação dos reinados antecessores ao seu. Segundo Luiz (2012, p. 37) isso "[...] não quer dizer que o Livro das Leis e Posturas apresenta um valor reduzido frente às Ordenações Afonsinas [...]". Provavelmente o Livro das Leis e Posturas remonta aos fins do sec. XIV e começo do sec. XV, com autoria desconhecida. Segundo Luiz (2012, p.37), a transcrição da obra respeitou o cariz do português arcaico com traços do latim.

Através do Livro das Leis e Posturas poderemos conhecer a sociabilidade portuguesa e como se sucediam o papéis sociais de homens e mulheres perante o poder monárquico.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados, propomos que respondam os problemas que levantamos para esta pesquisa: Como os autores da Legenda Áurea e do Livro das Leis e Posturas representam o homem e a mulher na sociedade portuguesa? Quais os comportamentos considerados aceitáveis para varões e mulheres em ambas as obras? Quais eram as restrições para os homens e para as mulheres naquele período histórico? Quais foram os impactos disso na sociedade portuguesa, e posteriormente, na sociedade brasileira?

REFERÊNCIAS

a) Fontes:

DE VARAZZE, Jacopo, Arcebispo de Gênova, ca., 1229-1298. In: *Legenda Áurea*: vidas de santos/ Jacopo de Varazze; tradução do latim, apresentação, notas e seleção iconográfica. Hilário Franco Junior. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

LIVRO das Leis e Posturas, transcrição paleográfica de Maria Teresa C. Rodrigues, Universidade de Lisboa. Faculdade de Direito. Lisboa. 1971. Disponível em http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verobra.php?id_obra=57.

b) Bibliografia:

CICHELERO, Paulo Irineu Nunes. *Maravilha e Argumentação Retórica no Orto do Esposo*: análise das formas de convencimento em um livro de exemplos medievais. Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

GUIMARÃES, Eliane. *A mulher portuguesa na legislação civil*. Análise Social, vol. XXII, 1992-1994. p. 557-577.

GUIMARÃES, Isabel Cristina dos; FERNANDES, Maria Eugénia. A Mulher e a Estruturação do Património Familiar. *Colóquio* de março de 1985 actas vol. I. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1986.

LIMA, Marcelo Pereira. O matrimônio nas partidas de Afonso X e estudos de gênero: novas perspectivas pós-estruturalistas. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 14, n.17, 2006. p. 167-196.

LUIZ, Láisson Menezes. D. Dinis e o combate ao crescimento do poder eclesiástico em Portugal: a Lei de Desamortização de 1291. Centro Universitário de Patos de Minas. Patos de Minas: *Pergaminho*, (3):36-44, 2012.

MACHADO, Ana Maria. O imaginário da salvação na tradução portuguesa da Legenda Aurea de Tiago de Voragine. In: MARNOTO, Rita (coord.). *Imaginação e literatura*. Ed: Instituto de Estudos Italianos Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra: Rocha – Artes Gráficas, 2009. p. 99-117.

MEDEIROS, Sooraya Karoan Lino de. A condição social feminina no medievo português – XV. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

SANTOS, Rosângela dos. *O matrimônio como sacramento*: do IV concílio de Latrão (1215) ao concílio de Trento (1563). O caso de Portugal. Trabalho de Conclusão de Curso. Catalão: Universidade Federal de Goiás , 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, v. 20, n.2, 1995.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. A construção genderificada da santidade no hagiografia mediterrânica do século XII. Semana de Integração Acadêmica do CFCH – UFRJ, Desafios às Ciências Humanas e Sociais, 1, Rio de Janeiro, 14 a 18 de maio de 2006. *Atas*... Rio de Janeiro: CFCH-UFRJ, 2007.

SILVA, Edlene Oliveira. *As filhas de Eva*: religião e relação de gênero na justiça medieval portuguesa. Florianópolis: Revista Estudos Feministas, 19(1): 312, 2011.

SILVA, Juliana Martins. *As Santas Virgens na Legenda Áurea*. Relatório Final PIBIC. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em http://projetos.extras.ufg.br/conpeex/2010/online/

SOBRAL, Cristina. O Flos Sanctorum de 1513 e suas adições portuguesas. Lisboa: *Lusitania Sacra, 2° série, 13-14, 2002.*

THE GOLDEN LEGEND AND THE BOOK OF THE LAWS AND POSTURES. AN ORDINATION OF GENDER RELATIONS IN MEDIEVAL PORTUGAL: A RESEARCH PROPOSAL

CONDI, Júnio Henrique, junio.hc.2010@hotmail.com[1]
DUARTE, Teresinha Maria – Orientadora[2]

[1] Student of Social Sciences at the Special Academic Unit of History and Social Sciences of Federal University of Goiás - Regional Catalan.
[2] Teacher of History at the Special Academic Unit of History and Social Sciences of Federal University of Goiás - Regional Catalan.

Abstract: *This paper refers to a proposal for PIBIC research, in which we propose to investigate and inquire about gender relations in Portugal Medieval, between the twelfth and fifteenth. Questioning about christians values taught to men and women; we also investigated the laws transcribed in Portugal during the same period, seeking to know the gender relations, and relations between the monarchy and the Catholic Church. For this research two works will be analyzed: The Golden Legend and the Book of Laws and postures. The research methodology start with a literature review, and then moves to an analysis and mutual comparison of the works " Golden Legend " and "Book of Laws and postures" with a critical study for acceptable behaviors and those others who were discouraged and up to punished in men and women contained in the works in question. Analyze male behavior and female ones and valued; discouraged and behaviors of male and female behaviors prohibited and punished. A search is underway.*

Keywords: *Gender Relations, Portugal Medieval; legislation; Hagiography.*

EDUCOMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA.

Pacheco, Larissa Cristina, larissacrispacheco@gmail.com
Santos, Regma Maria, regma.santos@gmail.com
Universidade Federal de Goiás – Mestrado Profissional em História

Resumo: *A Educomunicação é um campo de relação entre saberes. É um espaço de questionamento de busca de conhecimento e construção de conhecimentos. Um campo de ação politica, lugar de encontro e debate das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamento, um campo de prática e de discussão. Junto a isto temos o historiador com a importante tarefa enquanto formador de opinião e enquanto sujeito histórico, dentro e fora das salas de aula com o papel social de formar cidadãos conscientes, de despertar e ou aguçar a crítica e de dar condições para reflexão. Neste sentido, percebemos a importância de aliar Comunicação e Educação, dois campos aparentemente distintos, mas aliados à medida q ue as técnicas educacionais entre pedagogia e didática e uso das tecnologias em sala faz dos meios de comunicação realidades didáticas. O professor precisa se aproximar dos meios de comunicação e se familiarizar com eles aproveitando suas potencialidades, controlando sua eficiência e uso para criar novos saberes. Esta é a proposta deste trabalho, que sob a perspectiva da Cultura Histórica, acredita que a narrativa histórica não é mais exclusividade dos historiadores, a transmissão e a recepção do conhecimento pode ser pensada como uma história sem historiadores. Neste contexto, percebemos que o poder da cultura não está mais na escola, está em todos os espaços, inclusive nos meios de comunicação. Desta forma, este trabalho propõe a reflexão sobre as práticas educomunicativas no ensino de história em escolas de Catalão/GO e suas contribuições para a formação da cidadania.*

Palavras-chave: *Educomunicação, Educação, História.*

1. INTRODUÇÃO

A partir de 1940, houve uma evolução dos modelos comunicacionais e seus impactos sobre a comunicação pedagógica no mundo. A relação escola-televisão se concretizou por muitos anos com hostilidade. Professores eram apáticos aos meios de comunicação, de forma que o saber escolar era o único verdadeiro. Nos anos de 1970, período em que o Brasil era conduzido por uma ditadura militar, cresce a prática comunicativa que insere o individuo no centro da comunicação e documentação popular, fato que possibilitou a emergência da comunicação educativa. Mas foi entre 1980/90 com a luta por uma comunicação democrática participativa pelas massas populares que acabou por influenciar a ação de vários grupos sociais como, por exemplo, as organizações não governamentais (ONGs, igreja, sindicatos) e a escola.

O que podemos acompanhar na atualidade é uma superação da proposta comunicativa popular em vigor nos anos de 1970 e 1980. Um grande salto para a "democratização" dos meios de comunicação pode ser marcado pela Lei 9.612/98 que regulamenta a radiodifusão de baixa potencia, como as rádios comunitárias e canais de TV comunitários, onde as massas populares assumem um papel atuante na mídia voltada para atender suas necessidades, tornando a comunicação acessível e informativa tanto para a cultura e para o conhecimento.

Acompanhado a tais modificações no setor social há também uma reestruturação pedagógica no final dos anos 1990 e inicio do século XXI. A escola além de dedicar-se aos ensinamentos científicos também vai preparar os alunos para o exercício de seus direitos de cidadão. Abre-se espaço para que o então receptor seja um co-construtor da mensagem, cujo conhecimento resulta nas interações com outros atores humanos e inclusive com a mídia. A utilização de tecnologias de comunicação como rádios, TVs e internet pelas organizações comunitárias e ONGs é exemplo da democratização dos meios de comunicação em massa que chega até as salas de aula através dos alunos.

Os professores começam a desenvolver experiências em sala tendo como recursos didáticos jornais, televisão, cinema e outros, buscando ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de História, abrindo espaço para as mídias. Com isto provoca-se uma ruptura do modelo de aula reprodutivo, deixando o aprendizado mais estimulante e despertando habilidades dos alunos através de um universo interativo, marcado com intercâmbios de ideias, linguagens e circulação de novos conhecimentos. Neste contexto a inserção das mídias nas aulas de história se torna o ponto de partida deste trabalho que busca na Educomunicação uma nova forma de pensar e elaborar o papel do professor de história junto às tecnologias da informação buscando

formar cidadãos críticos, participativos e inseridos no meio social e na comunicação democrática.

2. EDUCOMUNICAÇÃO E CONHECIMENTO HISTÓRICO

Os alunos ao chegarem às salas de aula vêm com uma educação informal, repassada pelo convívio familiar e pelos meios de comunicação. São os saberes prévios, muitas vezes discriminados pelo professor tradicional, que acredita existir somente a cultura e o saber através da educação escolar. Pensando conforme Ana Maria Monteiro (s.d.), para o ensino de historia devem-se considerar as referências culturais do grupo familiar que sustentam as construções identitárias e devem-se reelaborar conteúdos e formas de aprendizagem para os alunos através de uma nova perspectiva, uma nova configuração, que busca não apenas aprender, mas fazer incorporar o significado e sentir-se parte do mesmo. É necessária uma reestruturação didática capaz de transcender a escola dos seus muros e ir atrás de outras formas de ensino.

Para Rüsen (2001 apud Germiniani, 2011, p 62), a consciência da relação passado, presente e futuro não se produzem somente na escola, mas em outros espaços como museus, arquivos, família e meios de comunicação. Existe uma importância cada dia maior da mídia na vida cotidiana das pessoas, em especial da nova geração escolar, que recebe informações a todo tempo, seja pela televisão, pelo rádio, pela *web* e tantos outros. É importante aproximar a escola da comunicação educativa a partir de uma perspectiva que valorize a participação do aluno e dos adultos no processo de aprendizagem e na construção da cidadania.

Neste contexto de transformações, graças a maior aproximação entre forma de ensino e sociedade em movimento, a união entre comunicação e educação possibilitou o surgimento de um novo campo de intervenção social; a figura do educomunicador.

O profissional que atua nesta área é o educomunicador, que por sua vez é um professor do século XXI que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas. Ele reconhece o potencial educativo envolto nos veículos de comunicação, sejam eles de grande ou pequeno alcance. Acredita ainda que não e só o professor que tem o poder da palavra, não e o único que acumula conhecimento, o educomunicador se serve dos conhecimentos para construir uma representação de mundo que não é mais objetiva, mas relativa. Faz do ensino de história "lugar de troca e de diálogos entre atores e saberes distintos que se encontram e se recriam" (Monteiro, s.d.), utilizando dos meios de comunicação para uma reflexão crítica, de diálogo entre memórias, entre os saberes trazidos de casa através da mídia e entre o conhecimento escolar.

Segundo Geneviève Jacquinot (1998, p.10), o educomunicador "É alguém que tem dupla função teórica, trabalhando na convergência entre as ciências da educação e as ciências da comunicação". Trata-se de um profissional que elabora diagnósticos e coordena projetos na inter-relação comunicação e educação, implementa programas com o intuito de se relacionarem com a mídia e assessora educadores no adequado uso dos recursos da comunicação enquanto instrumento de expressão da cidadania. O educomunicador reconhece que o professor não é o único que acumula conhecimento, conhecimento este construído em conjunto na sala de aula, respeitando a diversidade de representações.

Partindo do pressuposto que um dos papeis do professor é educar para a sociedade, para a construção do saber e do protagonismo social, para o exercício dos direitos e deveres do cidadão e percebendo as grandes mudanças sociais que a aproximação entre produção de conhecimento, tecnologia da informação e cidadania tem produzido, mostra como o ensino de História e as mídias podem ser grandes aliados no processo educacional, e como podem despertar a participação social e a consciência crítica nos alunos. Esta linha de pensamento é proposta pela Cultura Histórica e tem como referencial Michel de Certau, Elio Chaves Flores, Isabel Barca, Jörn Rusen, Tatiana Conci e outros pesquisadores mais que acreditam que o aluno deve ser valorizado enquanto possuidor de um conjunto de ideias históricas ao chegar à escola, que a família, a comunidade e os meios de comunicação não podem ser ignorados neste processo. São autores que acreditam que é possível promover uma educação que prepare o sujeito a pensar, a desenvolver sua consciência, o senso crítico, enfim, uma educação emancipatória despertada pelos meios de comunicação.

A perspectiva da Cultura Histórica procura uma articulação entre o processo histórico e a produção, a transmissão e a recepção do conhecimento histórico. É uma valorização dos conceitos históricos escolares tanto na formação do professor, "quanto na produção e difusão de uma tradição escrita e midiática à margem da ciência histórica (...) a Cultura Histórica não está exclusivamente presa ao oficio do historiador..." (Flores, 2007, p.85).

Pensar em Cultura Histórica é pensar em um saber adquirido, em uma História sem historiadores e em uma infinidade de intelectuais como cineastas, jornalistas, memorialistas e artistas,

por exemplo, que produzem conhecimento histórico também através da mídia.

Neste contexto, é necessário perceber que o poder da cultura não está mais na escola. Está em todos os espaços, inclusive nos meios de comunicação e que os professores são aqueles que norteiam o conhecimento e não são os detentores únicos deste, tal como afirma Certau (apud Flores, 2007, p.96):

> O poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer espaço com as telas de televisão. Ele personaliza-se. Introduz por toda parte os seus produtos. Faz-se intimo. Isso muda a posição da escola, (...) Os docentes não estão mais no centro da cultura, mas nas suas bordas.

Acreditando nesta perspectiva inovadora que se preocupa também com a formação dos professores, são notados aspectos referentes à aplicação das mídias no ensino de História, bem como a postura dos professores e alunos frente à nova realidade.

O que observamos na prática é que os professores utilizam, por exemplo, de fotografias, reportagens e cinema, que ao serem apresentados aos alunos, quase sempre funcionam como ilustração, complementação ou substituição de algum conteúdo das várias disciplinas e não estão revestidos de profundidade e contextualização.

Desta forma, a pesquisa atua com a educomunicação a favor do ensino de história e suas contribuições para a formação da cidadania. Propomos observar se a escola tem cumprido seu papel de formar cidadãos capazes de ter um mínimo de conhecimento crítico e ainda atestar se as aulas de História tem feito esta discussão e colocado os seus alunos como parte integrante do processo. Espera-se também perceber como os diferentes meios de comunicação estão presentes nas aulas de História, como os professores utilizam os recursos midiáticos para dinamizar as aulas e incentivar a participação e a cidadania dos estudantes. Em suma, estima-se que seja de grande importância este estudo, principalmente para os professores da disciplina História, que tem papel fundamental na construção do saber e na formação de cidadãos conscientes e que possui junto a mídia um aparato em seus conteúdos. É importante este professor se familiarizar com a realidade da Educomunicação, que apesar de ser um termo atual é constituído de grande valor e dimensão, sendo objeto de estudo em ascensão em todo mundo, e por fim, este estudo propõe colaborar para abrir caminhos para uma nova perspectiva didática, para novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos**: O historiador como artesão das temporalidades. Revista Eletrônica Boletim do TEMPO, Ano 4, n. 19, Rio, 2009.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. LIMA, Aline Cristina da Silva. O uso de fontes e diferentes linguagens no ensino de história na educação básica. **XVI seminário de Pesquisa do CCSA**, nov.2010, s.p.

BARCA, Isabel. Educação histórica: Uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras.** Porto, III Série, v. 2, 2001, p. 13-21.

CANEN, Ana. Universos Culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Educação & Sociedade**. a. 22, n. 77, dez. 2001, p. 207-227

CERTAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. MENEZES. Maria de Lourdes. (trad.), 2ª ed. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2000. p. 65-118.

CONCI. Tatiana Cabreira. Narrativa histórica: Uma nova perspectiva em sala de aula**.** p. 49-58, nov. 2010. Trabalho apresentado nos Anais do 3º Seminário de Educação Histórica – **Desafios da aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica**, UFPR, nov.2010.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e cultura histórica. **Revista de História**. Saeculum, v.16, jan./jun. 2007. p. 83-102.

GERMINIANI, Geyso. Educação histórica: A constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun 2011. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3261. Acessado 03/09/2014.

JACQUINOT, Geneviève. O que é um educomunicador: O papel da comunicação na formação dos professores. Palestra proferida no I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, São Paulo, mai.1998. Disponível em: http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/. Acessado em 04/06/2014

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

_____. Ensino de História: entre história e memória. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em 23 dez. 2013.

PAGÈS BLANCH, Joan. Tiempo, Memoria, Lenguajes y Enseñanza de Historia: Entrevista com el professor Dr. Joan Pagès Blanch. **Revista OPSIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 17-30, jan./jun. Entrevista concedida a Regma Maria dos Santos.

PERUZZO, Cecilia M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista PCLA**, v. 04, n. 2, out/dez 2002. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>. Acesso em 07 fev. 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: Imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História.** v. 15, n. 29, 1995. p. 9-27.

RODRIGUES, Adriana Alves. Jornalismo e educomuicação: a produção de narrativas multimídia no ensino-aprendizagem. **Revista Mediação**, Belo Horizonte, v.15, n. 17, p. 95-107, jul./dez. 2013.

ROSSINI, Miriam de Sousa. In: O lugar do audiovisual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. **História e Linguagens**: *Texto, imagem, oralidade e representações*, Lopez, Antonio Herculano (org.). Rio de Janeiro, 7Letras, 2006. p. 113-133.

RUSEN, Jörn. Didática: Funções do Saber Histórico. In: RÜSEN, Jörn. **HistóriaViva: Teoria da História III** – formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino da História. In: **Ensinar história.** São Paulo, Scipione, 2004. p. 89-110.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação:** contribuições para a reforma do ensino médio**.** São Paulo: Paulinas, 2011. 132p.

_____, Ismar de Oliveira. Uma educomunicação para a cidadania. **Núcleo de Comunicação e Educação/USP.** Disponível em: < http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducomunicacao/texto>. Acesso em: 03 fev. 2014.

ZARTH. Paulo Afonso. Ensino de história, participação da comunidade e cultura histórica. **Revista de História.** Saeculun, n. 6/7, jan./dez./ 2000/2001.

EDUCOMMUNICATION AND HISTORY OF EDUCATION

Pacheco, Larissa Cristina, larissacrispacheco@gmail.com
Santos, Regma Maria, regma.santos@gmail.com
Federal Goiás University – Professional Master in History

Abstract. *The Educommunication is a relationship field of knowledge. It is a search space of questioning of knowledge and knowledge construction . A field of action policy , meeting place and discussion of the differences and similarities of approaches and distancing, a practice and discussion field. Next to this we have the historian with the important task as opinion leader and as a historical subject , inside and outside the classroom with the social role of educating citizens aware of awakening and or sharpen criticism and give conditions for reflection. In this sense , we realize the importance of combining Communication and Education , two seemingly different fields , but allies as the educational techniques of pedagogy and didactics and use of technology in the classroom is the teaching of media realities. The teacher must approach the media and become familiar with them enjoying their potential by controlling its efficiency and use to create new knowledge . This is the purpose of this study , which from the perspective of Historical Culture, believes that the historical narrative is no longer exclusive to historians , the transmission and reception of knowledge can be thought of as a story without historians. In this context , we realize that the power of culture is no longer at school, it is in all areas , including in the media . Thus, this work proposes a reflection on the educomunicativas practices in teaching history in Catalan schools / GO and their contributions to the formation of citizenship.*

Keywords: *Educommunication, Teaching, History*

ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO TEATRO: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

ALMEIDA, Maria Helena (leninhagondimalmeida@gmail.com[1]

Resumo: *O que justifica esta proposta de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em História da UFG-RC é pensar o teatro como possibilidade para trabalhar temáticas históricas propostas nos currículos escolares com abordagem dos temas de forma interessante, produtiva e prazerosa. O objetivo é explorar a capacidade criativa dos alunos e professores, que podem partir de uma perspectiva interdisciplinar para produção do conhecimento no ensino de história.*
Palavras-chave Ensino de história; teatro; representações; práticas:

INTRODUÇÃO

Uma conversa inicial

Ao iniciar minha carreira no ensino fundamental em 1992, na rede pública municipal em Uberlândia M.G, sempre me encantei por atividades envolvendo a realização de práticas de ensino criativas utilizando o teatro como possibilidade metodológica a partir de um conteúdo de História, na tentativa de construir novos caminhos de comunicação com os estudantes.

De certa forma, o teatro ensina a viver, ajuda estudantes ampliar horizontes culturais, a perder a timidez, a se colocar no lugar do outro e a desenvolver sua capacidade cognitiva, interessando-se mais por temas, textos e autores variados.

O aluno pode aprender a priorizar a noção de trabalho em grupo e até resolver melhor situações nas quais o improviso é exigido. "O teatro é um exercício de cidadania um meio de ampliar o repertório cultural de qualquer estudante" argumenta Ingrid Dormien Koudela, consultora do Ministério da Educação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997). Enfim, são muitas as habilidades desenvolvidas com essa prática.

O desenvolvimento desta pesquisa junto ao Programa de Mestrado Profissional em História possibilitará a produção de conhecimentos que em muito contribuirão para a reflexão e produção dos saberes e das práticas de ensino de História. É importante ressaltar que nós professores de história temos um papel fundamental na formação da consciência histórica dos alunos através da ampliação da relação ensino-aprendizagem, bem como incorporar diferentes linguagens no processo educativo

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996) a arte foi reconhecida como área de conhecimento no currículo escolar, possibilitando ao teatro um espaço na escola como linguagem artística sugerida pelos PCNs à ser trabalhado na disciplina de Arte. Mas outras disciplinas, principalmente História, abraçaram a possibilidade do uso do teatro no ensino de conteúdos de História e mesmo com pouquíssimo espaço para discussões e reflexões metodológicas e práticas de ensino em sala de aula e também com professores envolvidos, não houve desistência no sentido de avanço na discussão sobre o uso de linguagens artísticas no ensino de História, principalmente, o trabalho com o teatro.

Já há algum tempo, novas correntes historiográficas, especialmente do campo da Nova História Cultural, muito tem contribuído para que os professores pensem conceitualmente a sua prática educativa e mesmo não conseguindo ainda, avançar na sua concepção metodológica e prática pedagógica devido a implicações e limitações na formação dos professores, tentam descobrir os fios, tecer a trama e traduzir o mundo a partir da cultura. A História trabalha com a mudança no tempo e a História cultural assinala a reinvenção do passado, através das práticas e representações de mundo partilhadas pelos sujeitos históricos.

Para o historiador José B. D'Assunção, (2004) "representação", no campo da História e das Ciências Humanas é uma palavra com múltiplos significados. As "práticas" se referem aos fazeres, aos modos de agir, as "representações" dizem respeito aos modos de ver e conceber o mundo através de imagens, de esquemas mentais. Assim, há um entrelaçamento entre o fazer e o conceber, ou seja, há uma arquitetura entre "práticas" e "representações".

Na Nova História Cultural, os objetos historiográficos têm se expandido bastante e isso possibilita os mais variados estudos sobre a 'cultura popular', a 'cultura letrada', as 'representações sociais', entre outros.

---

1 UFG-RC (Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão)

Os historiadores contemporâneos defendem que todos os seres humanos produzem cultura porque "se comunicam por meio dos gestos, do corpo, e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu 'modo de vida'". (D'ASSUNÇÃO, 2012, p. 13).

A despeito da contribuição de vários autores para a História Cultural, Assunção cita Roger Chartier, como um dos mais conhecidos historiadores da atualidade. Sua especialidade é a pesquisa sobre leitura, com ênfase nas práticas culturais da humanidade desenvolvidas em torno do ato de ler, seus objetos e fazeres. Desse modo:

> [...] são práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros. (D'ASSUNÇÃO, 2012, p.14)

Com isso, pode-se situar a pesquisa aqui exposta dentro do referencial teórico da História Cultural, pois é ela que instrumentaliza a interpretação da história necessária ao trabalho proposto.

A prática e a pesquisa com teatro no ensino de história

O meu envolvimento com alunos na atividade teatral nas escolas sempre foi algo de relevância, haja vista que os mesmos muitas vezes "encenam" peças durante a apresentação de trabalhos em feiras culturais ou mesmo em sala de aula. Já apresentamos algumas atividades teatrais, tais como a peça *Caravelas no Novo Mundo, (1995)* de Antônio Augusto da Costa Faria, abordando os primeiros contatos dos europeus com os índios do Brasil.

Também durante os estudos sobre a República Velha (1889-1930), que foi um período de grande instabilidade política, realizamos algumas atividades teatrais. A difícil situação econômica dos pobres e a insatisfação com o domínio das oligarquias geraram vários movimentos populares. Nesse sentido, buscamos na metodologia do teatro a compreensão das rebeliões deste período. Dentre elas: Contestado (SC) (1912) Canudos (BA) (1893) Cangaceiros (CE) (1870-1938) Vacina (1904) e Chibata (RJ) (1910).

A peça *A Lei e o Rei,* de Teresa Frota, (1998) foi encenada em uma experiência interdisciplinar com professoras de História, Geografia e Artes e alunos à época de 7ª e 8ª séries da Escola Municipal Profº Domingos Pimentel de Ulhôa, no período de março a novembro de 2001. A atividade envolveu a realização de jogos teatrais para que o aluno pudesse escolher a função que mais lhe fizesse sentido no trabalho, os que se interessaram compareceram às reuniões, feitas extra-turno na escola e, até mesmo, em nossas casas, devido às dificuldades encontradas no espaço escolar. As habilidades de cada um começaram a aflorar para diferentes setores: alguns alunos se identificaram com as coreografias e outros com personagens específicos da peça. O espetáculo foi apresentado na Escola Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa e no Teatro Rondon Pacheco em Uberlândia e no CEMEPE (Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz).

Houve algumas adaptações, com exclusão de falas e adição de jogos teatrais e coreografias. *A Lei e o Rei* é uma peça épica e o enredo principal é a corrupção política. A comparação entre passado e presente foi evidenciada no cenário e no figurino da peça. O painel do cenário mostra um castelo cujas estruturas de sustentação são os dois prédios do Congresso Nacional em Brasília, relacionando uma forma de governo monárquico com o sistema republicano presidencialista brasileiro atual. Alguns móveis usados na montagem do cenário eram rústicos e ao mesmo tempo foram utilizadas também peças contemporâneas. No figurino houve um equilíbrio entre roupas do período imperial brasileiro e traços modernos que foram adaptados em função da limitação de recursos materiais para a confecção das roupas.

As coreografias apresentadas no decorrer da peça deram mais graça ao espetáculo. Tendo como suporte sonoro músicas do repertório nacional e internacional.

Mesmo diante das dificuldades o trabalho superou todas as expectativas, não somente das professoras e alunos envolvidos no projeto, mas, também de toda a equipe escolar, que se emocionou e teceu vários elogios à atividade.

Outro tema bastante polêmico é o racismo, e este se expressa de múltiplas formas nas escolas, refletindo sobre esta temática, que muitas vezes é trabalhada como um discurso de lamentação. Propusemos a leitura do livro: *Irmão Negro* de Walcir Carrasco, (2008), este foi também um trabalho interdisciplinar entre professoras de História, Artes e Literatura, na Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, no período de setembro a novembro de 2011. O processo envolveu os alunos na leitura e interpretação do livro nas aulas de Literatura, o painel, o roteiro, ensaios e encenação feitos pelas professoras de História e Artes e, posteriormente, apresentado em forma de teatro, na Feira Cultural, que se deu com o Projeto, A Cor da Cultura, que é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira visando a Lei nº 10.639/03 – essa lei que estabelece a obrigatoriedade do

ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio – que se desenvolve ao longo do ano na escola e cujos trabalhos realizados, são apresentados e expostos nessa Feira.

Desta forma, acredito que a linguagem teatral é também um mergulho na história, já que esta se apropria do discurso histórico e possibilita, por vezes, que encontremos formas e autonomia para interpretar a realidade histórica passada e presente, visando leituras críticas do passado e quiçá, a modificação do presente.

Nessa perspectiva, o que justifica esta proposta de pesquisa é pensar o teatro como possibilidade para trabalhar temáticas históricas propostas nos currículos escolares com abordagem dos temas de forma interessante, produtiva e prazerosa, embora o sistema de trabalho pedagógico ainda não contribua para o desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos e professores, porque o cotidiano escolar é cheio de limitações e dificuldades que não favorecem o processo de construção da escola como um ambiente criativo.

A cultura, a prática e os saberes na escola

Na perspectiva de que todos os seres humanos produzem cultura, é importante que o professor levante dilemas e questões sobre o cotidiano escolar, a cultura ali construída e que ali é vivenciada, com o intuito de fazer com que o estudante se interesse pelo estudo de História de uma forma participativa e prazerosa.

Nesse sentido, proponho tomar o teatro como fonte, como linguagem, mas principalmente como metodologia de ensino de história. Isso porque esta é uma pesquisa que tem como objetivos: Compreender a contribuição do teatro para o ensino de história; identificar se os estudantes são incentivados pelos professores a criar suas próprias encenações ou encenam espetáculos prontos. A pesquisa objetiva, ainda, investigar o conhecimento técnico sobre teatro dos professores e, também, verificar se há apoio da direção escolar e supervisão pedagógica, no sentido de dar suporte aos professores e alunos no desenvolvimento e montagem de uma peça no espaço escolar. Vislumbro comparar diferentes escolas envolvidas em projetos teatrais e investigar o porquê da falta da disciplina de Teatro no currículo escolar. Ainda nesta perspectiva, pretendo relacionar e refletir sobre o papel da história, memória e teatro no processo de construção de conhecimentos dos professores e estudantes acerca da realidade em que vivem. Por fim proponho apresentar diagnóstico da pesquisa e elaborar uma metodologia para o uso do teatro no ensino de História numa perspectiva interdisciplinar. Tudo isso se alicerça nas experiências que tenho vivido e que mostram a pertinência do uso do teatro como metodologia de ensino-aprendizagem.

Ao contrário de que se pensa, a relação entre teatro e educação é muito antiga. Foi ainda na Grécia, que o teatro adquiriu uma experiência estética original, de caráter artístico, ligado à própria história grega, como Japiassu (JAPIASSU, 2001, p.18) observa "Já na antiguidade clássica, filósofos gregos (como Aristóteles e Platão) e romanos (Horácio e Sêneca, por exemplo) produziram escritos nos quais foram tecidas considerações a respeito de aspectos da complexa relação entre teatro e educação".

Desde esse horizonte grego, o teatro constitui-se num meio de possibilitar caminhos para compreender a realidade em que vivemos. Nas palavras de Edília Coelho Garcia, o teatro no campo educacional tem a tarefa alertar os alunos para o exercício da cidadania: “O teatro na escola é capaz de oferecer ao aluno a oportunidade de se exprimir livremente, de criar, de extravasar o manancial de riquezas que tem dentro de si” (GARCIA, 1974, p. 9).

Portanto, através dele o aluno pode criar e desenvolver valores morais; integrar-se no grupo; fazer uso da escrita e da linguagem falada e gestual; desenvolver a expressão corporal; conhecer a si mesmo, expressar o que pensa do mundo e das pessoas, o que aspira, e o que receia. Sem dúvida nenhuma o teatro na escola é um exercício de criatividade, tanto por parte do aluno como por parte do professor.

Em diferentes campos de atuação, muito se tem falado na importância do teatro na educação e vários estudiosos consideram essa arte como uma forma humana de expressar a relação do Homem com o mundo e outros homens. Nesse sentido, torna-se necessário estudar, sistematizar aspectos simbólicos, de linguagem e comunicação com o intuito de buscar respostas sobre o que é o mundo. Segundo Juliana Cavassin (2008), o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente. As atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo na área cognitiva e também afetiva do ser humano.

Nas discussões aqui expostas podemos dialogar com outras áreas do conhecimento como o próprio teatro, como campo do saber, a literatura, a sociologia e a filosofia, o que pode ampliar as possibilidades de pensar o trabalho do professor não somente no que se refere ao ensino, mas também à pesquisa científica.

Na outra ponta da meada, é importante pensar no ensino de história e a possibilidade do uso da linguagem teatral como um caminho mais prazeroso para o estudo e a pesquisa histórica, entendendo que não basta ao aluno apenas ler e confrontar documentos, mas que formulem hipóteses e visualizem o conhecimento da história como construção e que possam também ter a oportunidade de representar a história teatralmente, expressando assim sua compreensão e entendimento.

Numa perspectiva mais ampla é importante citar a reflexão de Cavassin (2008) a respeito da proposta de Edgar Morin ao propor uma reforma do pensamento que se processa pela reforma do ensino e vice-versa.

> O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o 'vir a ser'), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade...enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa. (CAVASSIN, 2008, p. 48).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Como exposto, a pesquisa ainda está em andamento. No momento estamos realizando o levantamento bibliográfico e a leitura dos textos do referencial teórico sobre teatro e ensino de História. No entanto, percebe-se a pertinência do uso do teatro como metodologia para o ensino de história, haja vista, como mostrado, as experiências positivas que subsidiaram a elaboração da pesquisa e a proposição de atividades práticas como resultado aplicável de nosso trabalho dentro do Programa de Pós-graduação em História - Mestrado Profissional.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"O(s) autor(es) é(são) o(s) único(s) responsável(is) pelo conteúdo deste trabalho".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. H. G: LACERDA, G. C.: MONTES, S. R.: *Teatro na Escola:* Uma experiência Interdisciplinar. *Cadernos de História*. Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História LEAH do Instituto de História-CDHIS/UFU, Uberlândia MG, Nº 10 Volume 1- Mar.01/ Mar. 02, p. 51-65.

CARRASCO, Walcir. *Irmão Negro*. São Paulo. Editora Moderna, 2ª edição, 2008.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o Teatro na Educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Cientifica*/FAP, Curitiba,v.3, p.39-52, jan./dez.. 2008.

D'ASSUNÇÃO, José Barros. Representações e práticas sociais: rediscutindo o diálogo das duas noções no âmbito da História Cultural Francesa. In: SANTOS, Regma Maria dos. BORGES, Valdeci Rezende (organizadores) *Imaginário e representações*: entre fios, meados e alinhavos. Uberlândia, MG: Asppectus, 2011.

FARIA, Antônio Augusto da Costa. *Caravelas do Novo Mundo*. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

FROTA, Teresa. *A Lei e o Rei*. In: Coleção Teatro Brasileiro. V. 2. Belo Horizonte, Editora Handam, 1998.

GARCIA, Edilia Coelho. Apresentação. In: ARAÚJO, Hilton Carlos de. *Educação através do teatro*. Rio de Janeiro: Editex, 1974.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino do Teatro*. Campinas - SP: Papiros. 2001.

KOUDELLA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LEI 9394/1996 (Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf -2005.)

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. O Teatro Como Linguagem e Fonte no Ensino de História. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*- ANPUH- São Paulo, julho 2011.

HISTORY TEACHING A THEATRE FROM: BETWEEN PRACTICE AND REPRESENTATIONS

ALMEIDA, Maria Helena (leninhagondimalmeida@gmail.com

Abstract. *What justifies this proposed research development in the Professional Master's Program in UFG-RC history is to think of theater as a possibility to work proposed themes in school curricula to address the issues in an interesting, productive and enjoyable way. The aim is to explore the creative ability of students and teachers, who can make use of interdisciplinarity to the production of knowledge in teaching history.*

Keywords: *History teaching; theater; representations; practices*

O RACISMO SILENCIOSO A INVISIBILIDADE DO PROFESSOR NEGRO E A EDUCAÇÃO ATUAL DO SUDESTE GOIANO.

[1]PAULA, Janaina Nayara de, janas.nayara@gmail.com
[2]SANTOS, Marcia Pereira dos. marciasantoss@gmail.com - Orientadora

Resumo: *Este texto esboça a pesquisa que realizamos no PPGH – Mestrado Profissional, cujos objetivos são: mostrar a condição de professores negros nas escolas do sudeste goiano; problematizar a questão do racismo no Brasil; debater a relação entre o professor negro e a educação e discutir a escola como importante locus de combate ao racismo. Assim, nossa proposta é analisar a importância da história dos professores negros no sudeste goiano a partir da análise de suas histórias de vida, de suas práticas educativas e dos desafios encontrados na formação acadêmica e atuação em sala de aula. A discussão aqui explicitada centra-se, dessa forma, em apresentar os embates vividos pelos professores no campo educacional no Brasil e, em especial, no Sudeste Goiano.*

Palavras-chave: *Racismo Silencioso, Professor Negro e a Educação, Políticas Pública.*

[1]Mestranda em História do PPGH – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão.
[2] Professora Dra. da U.A.E de História e Ciências Sociais – UFG/RC, onde atua também como Coordenadora do PPGH – Mestrado Profissional e coordenadora de área de História do PIBID/UFG/RC.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões aqui expressas são resultados preliminares da pesquisa: A Cor da Ternura: O Desafio de Ser Professor Negro na Educação Atual do Sudeste Goiano que desenvolvemos no Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional. O momento atual da pesquisa consta da realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema, tentando identificar os enfrentamentos vividos pelos professores negros no que diz respeito à sua formação, sua atuação no ensino e à sua vida em geral.

A condição do professor negro em Goiás tem sido pouco debatida, mesmo diante dessa escassez de estudos e reflexões, é notório que os trabalhos e pesquisas realizadas sobre a temática tem mostrado a existência da discriminação racial, em todos os setores da vida social, o que nos mostra o alto índice de desigualdade racial em Goiás.

No sudeste goiano os professores vivem experiências desagradáveis de racismo e de discriminação que acontecem as vezes de forma silenciosa, outras vezes de maneira explícita, tanto dentro quanto fora do âmbito escolar, e não só nestes ambientes mais em vários outros. No ambiente escolar ocorre estes atos discriminatórios, e em sua maioria com a tentativa de inferiorizar os professores negros, designando a eles afazeres menos prazerosos ou não condizentes com sua formação, dentro do contexto escolar.

Diante do que foi mencionado acima, entendemos que os processos discriminatórios, interferem de maneira significativa na autoestima do sujeito, levando-os a autonegação ou, até mesmo, à fuga dos espaços educativos e a tentativa de se verem livres das características comuns aos negros, instigando nesses os desejo de se esconder de lugares onde ficam às vistas das pessoas.

Ou seja, nossa pesquisa quer compreender como os professores negros tem vivido suas vidas de docentes e como os ambientes escolares tem lidado com as diferenças raciais. Acreditamos que nosso estudo tenha uma importância social grande, pois coloca em destaque um problema real e que deve ser enfrentado por todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar.

1.1 A TERNURA E O AMOR NÃO TEM COR

Para início de trabalho mostraremos, nesse momento, uma discussão trazendo as fontes que estão sendo utilizadas no decorrer da pesquisa. É preciso esclarecer que trabalharemos tanto com histórias de vidas individuais, quanto com histórias de vida observadas em nossa experiência própria, coletadas com entrevistas e testemunhos, mas também com observação participante nas escolas que nos derem acesso. Nesse sentido a análise destes dados, focará na experiência escolar dos professores e seus contextos político-sociais, destacando e problematizando as experiências com a discriminação racial na vida dos professores. Com isso poderemos ter um quadro mais claro de como se evidencia, ou de como se camufla o racismo nas escolas do Sudeste Goiano

A pesquisa, dessa forma, possibilitará repensar, também, a escola como um espaço de cultura, e que deve ser problematizada em suas práticas de ensino e aprendizagem, de troca de

saberes e, principalmente, de trocas de experiências de vida, o que, a nosso ver, implica nas diferenças entre as pessoas e em como os espaços educativos lidam com essas diferenças.

Diante disso, nosso horizonte reflexivo é compreender as diferentes visões de professores negros diante da questão de relações raciais, buscando assim entender as experiências pessoais e profissionais com a discriminação racial no decorrer de suas vidas, discutindo, a partir de como essas experiências influenciaram ou não nas suas formas de ver o mundo e os sujeitos que dela fazem parte. Com isso é preciso, ainda, perceber se esses professores tomaram ou não estas experiências como forma de se posicionamento político-social frente à relações raciais tanto em suas vidas como na atuação profissional e assim, perceber como representam a si mesmos em contextos de discriminação racial.

Ricardo Ferreira [2002] em seu texto: "O *brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente"* pontua que é importante entendermos as formas pelas quais o preconceito é veiculado, pois é primordial buscarmos o entendimento sobre as condições históricas para o desenvolvimento do preconceito. O autor inicia o texto ressaltando o pensamento de Nelson Rodrigues, quando este fala abertamente que no Brasil se vive uma farsa e que muitos brasileiros se orgulham, ao considerar que aqui no Brasil vivemos uma "democracia racial", mas na verdade todos sabem da existência da discriminação, porém se eximem de falar nela, o que, a nosso ver, legítima ainda mais a existência da discriminação racial. Ao falar sobre o assunto, a maioria das pessoas não admitem serem racistas ou terem práticas racistas, não raro o preconceito sempre é do outro. Segundo Rodrigues, no Brasil fazemos diferente dos Estados Unidos, e não caçamos os negros a pauladas, como tem-se muitos relatos históricos, mas fazemos pior ou não muito diferente que isso, oferecemos a estes uma vida de humilhação, de desprezo,, ou seja, somos coniventes com um racismo silencioso alimentador, cada vez mais, de nosso preconceito. E diante das circunstâncias, e do processo de desvalorização, pode-se perceber que muitos negros introjetam no seu pensamento a ideia da superioridade branca, como classe dominante, desvalorizando-se frente a um referencial de mundo que torna insignificante o fato de serem afrodescendentes. E começam a se apoiar na cultura eurocêntrica como uma visão de mundo, tendo em vista os padrões de beleza derivadas de uma estética branca, e ficam com a sensação de não se encaixarem em nenhum grupo social. Nesse caso o enfrentamento desses processos dependem de *experiências desconfirmatórias*, que gradualmente podem provocar transformações. São processos conflitivos, pois questionam a maneira de ser e ver o mundo e tornam impossível ao negro negar a rejeição que sofre socialmente." (FERREIRRA, 2002. p.77). Assim, é preciso assumir que temos racismo no Brasil, onde a idéia de convivência pacífica entre as três raças ou democracia racial é por sua vez uma farsa.

Vale ressaltar que o mito de democracia racial gerou e, ainda hoje gera, uma mentalidade distorcida nesses sujeitos e provoca na sociedade, de certa forma, o silenciamento. Sendo assim, torna-se cada vez mais difícil aos professores entender quais são as motivações da discriminação sofrida e, principalmente, como reagir a isto criando assim vários mecanismos de reação, seja por meio da negação da existência do preconceito, a conformação ou, até mesmo, a experiência de não perceber sua existência.

Diante disso, os métodos de pesquisa, como já dito, uso de entrevistas, testemunhos, observação participantes, serão confrontado com essas representações, à medida que a experiência escolar dos professores e seus contextos político-sociais, forem nos contando de suas vidas e modos de viver. A escola, sua comunidade, será o ambiente em que tentaremos visualizar a pertinência de nossa hipótese, de que ali é sim um espaço de enfrentamentos resultantes da discriminação racial. Isso porque sabemos, historicamente, que a escravidão e processo de abolição da mesma, tal como foram efetivados no Brasil sem planejamento prévio, pode ser considerado um dos fatores de criação e consolidação do racismo no Brasil, pois transformando os negros libertos em cidadãos marginalizados na sociedade, os excluíram da cidadania plena. É recorrente, em boa parte da historiografia brasileira sobre o pós-abolicionismo afirmar que o negro ficaria sem lugar, sem destino, excluído do mercado de trabalho, analfabeto, ou realizando serviços braçais que foi o que, por um longo período, aconteceu. O trabalho braçal era a única função que os negros exerciam, oferecendo sua mão de obra sem inserção social, parecendo despreparado para o mundo "civilizado" e, carregando sobre si, um complexo de inferioridade. Segundo Regiane Augusto de Mattos (2007) após a abolição da escravidão, os negros africanos e seus descendentes tiveram que enfrentar a dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, pois, nesta mesma época, o governo republicano promoveu uma campanha de *branqueamento*, que visava eliminar a herança biológica africana do país. Tal campanha tinha como um dos principais motes o incentivo à imigração Europeia. Para a elite este negro era um empecilho para o desenvolvimento

populacional, portanto, este negro deveria ser diluído da sociedade brasileira.

A partir de então o negro se vê numa luta constante por espaço e aceitação na sociedade brasileira. Até hoje, tem-se no país, dificuldade de aceitar o negro, reconhecê-lo como sujeito e mais, reconhecê-lo como portador de direitos, não por sua cor, obviamente, mas pela própria história de violência discriminatória sofrida ao longo dos anos. A mídia, na maioria das vezes, não mostra explicitamente a realidade vivenciada pelo negro, omitindo sua história e dificuldades de existência social. Segundo Jaime Pinsky as classes dominantes nunca assumiram a negritude como uma herança da formação cultural brasileira, pois a cor da pele parecia sempre superar qualquer outra característica da pessoa em sociedade. O autor pondera que a escravidão, ou seus resquícios, ainda está presente em nossas relações cotidianas, "Embora tenhamos avançado bastante ainda há uma identificação entre o negro e o escravo, e, portanto, com condição de inferioridade social". (PINSKY, 2009. p. 66). Assim, nossa pesquisa e reflexão, constitui-se também um meio de problematizar o racismo, combatendo o silenciamento sobre o mesmo, causado por controle da memória social e, mesmo, por um incentivo ao esquecimento da história e influência do negro no Brasil.

O que percebemos é que desde o período escravocrata e, mesmo no final deste, o processo educacional do negro não mereceu nenhuma atenção. "A discriminação educacional juntamente com a discriminação social exterior produzem uma exclusão virtual dos afrodescendentes do sistema escolar" (RIBEIRO, 2012. s/d). E isso tem amplas implicações na vida dos professores negros, pois se formaram justamente por esse sistema que o nega. Dessa forma, recuperar em forma de pesquisa a formação dos negros como professores é também pensar sobre como foi sua vida educacional, como esteve na escola e como a escola o tinha dentro de si. Ou seja, para nós, Trata-se não de estudar um tema negro e sim uma vivência negra, ou seja, a experiência histórica dos negros no contexto da educação brasileira em geral, e da educação em Goiás, em particular. Pode-se perceber a ausência do negro em muitos livros didáticos, e uma porcentagem mínima destes nas universidades e rede básica de ensino. Já os professores negros, percebemos pouquíssimos atuando em sala de aula. Assim, nota-se a necessidade de se problematizar a questão do racismo no Brasil, apontando para os meios pelos quais o mesmo tem sido perpetuado e, dessa forma, combater tais processos.

Alguns militantes da causa negra apontam a necessidade de realizar reformas também nas universidades, sendo o objetivo inserir no espaço acadêmico temas de interesses afro descentes, ou seja, tornar visível a presença do negro no quadro acadêmico nacional, porém seria um processo árduo pois a academia, na maioria das vezes, rejeita a propriedade da temática. Cury (apud RIBEIRO, 2012, s/d) diz:

> Fica claro o que queremos, entretanto a luta continua mais e mais acirrada uma vez que falta muito para tornar-se realidade efetiva nas nossas escolas, esse ensinamento que contempla o povo negro.

E com isso, o negro na sociedade brasileira passa por situações desagradáveis, porém muitas vezes, essas situações acabam sendo "mascaradas". Como nos aponta Abdias do Nascimento, é o preconceito de cor o fator predominante que não proporciona a esses sujeitos históricos oportunidades para estarem a frente de uma escola.

> Com efeito, candidato de cor, mesmo com habilitação para o comércio, escritórios, hospitais, firmas estrangeiras, e outros estabelecimentos que exigem pessoas de "boa aparência" não conseguem trabalho [...] é o preconceito de cor que se encontra em primeiro lugar como o fator do desemprego, em seguida vêm a idade e a nacionalidade (NASCIMENTO,1978, p.85).

2. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Nossa reflexão buscou mostrar o contexto de discriminação que cerca o professor negro no contexto do Sudeste Goiano, situando a pesquisa que desenvolvemos sobre o tema. Ainda em andamento a pesquisa tem mostrado que o racismo é uma realidade nas escolas e que, muitas vezes, suas vítimas são professores que vivem situações diversas desde serem obrigados a saírem das salas de aula, até assumirem funções que não correspondem à sua qualificação. Essas situações, tem nos mostrado a importância de nosso trabalho, pois o resultado maior, esperado com a pesquisa e seus desdobramentos, é contribuir com a discussão sobre racismo, preconceito e a vida dos professores negros no sudeste Goiano, promovendo conscientização tanto com a dissertação quanto com as oficinas de ensino que serão realizadas

3. REFERÊNCIAS:

CURY, Maria Catarina Cury e RIBEIRO. Maria Solange Pereira. *Professores negros:* etnicidade e processo identitário. Disponível em: http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-diversidade/RELA%C3%87%C3%95ES%

20%C3%89TNICAS/WEBARTIGOS/professores%20negros%20etnicidade%20e%20processo%20identitario.pdf, acessado em 03/05/2012.

MATTOS, Regiane A. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007. .

PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Maria Solange. *O romper do silêncio:* História e Memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Publicas do Estado de São Paulo. 2012. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/noensino/ne04.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático.* 2ª ed. Salvador: Edufba, 2004.

RACISM SILENT The INVISIBILITY BLACK TEACHER AND EDUCATION

[1]PAULA, Janaina Nayara of janas.nayara@gmail.com
[2]SANTOS, Marcia Pereira dos. marciasantoss@gmail.com – Guidance

Abstract: This paper outlines the survey we conducted in PPGH - Professional Master, whose objectives are: to show the condition of black teachers in Goiás southeastern schools; discuss the issue of racism in Brazil; discuss the relationship between black and teacher education and discuss the school as an important locus to combat racism. So our goal is to analyze the importance of black history teachers in Southeast Goiás from the analysis of their life stories, their educational practices and challenges encountered in academic and performance in the classroom. The discussion here focuses spelled thus in presenting the conflicts experienced by teachers in the educational field in Brazil and, in particular, in South Goiano.

Keywords*: Keywords: Silent Racism, Black and Teacher Education, Public Policies.*[i]

---

[1]Mestranda in History PPGH - Professional Master of the Federal University of Goiás - Regional Catalan.

[2] Professor Dr. of UAE History and Social Sciences -. UFG / RC, where he also serves as PPGH Coordinator - Professional Masters and History area coordinator of PIBID / UFG / RC.

LEVANTAMENTO DAS ESPÉCIES DE TATUS (CINGULATA: DASYPODIDAE) EM TRÊS ÁREAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ NO CERRADO DO BRASIL CENTRAL

Montalvão, Mateus Flores (mateus_lopo@yahoo.com.br) [1]
Marchito, Eduardo Mendes[2]
Souza, Daniele Cipriano[1]

[1]Licenciando em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí
[2]Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano – Câmpus Avançado de Ipameri

Resumo: *O presente estudo está sendo realizado em três áreas do Instituto Federal Goiano- Câmpus Urutaí, durante o período de 12 meses. Está sendo utilizado o método de observação direta e indireta, armadilhamento fotográfico e captura dos animais. O esforço amostral acontece em todos os períodos do dia, e uma vez encontrado o animal ou vestígios, estes são catalogados (espécie e sexo). As coordenadas geográficas são fixadas com o Global Positioning Sytem. Os dados são anotados em planilhas de campo. Existem poucos estudos sobre ecologia e história natural de tatus no Brasil, portanto, diante dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a ocorrência das espécies de tatus em diferentes áreas do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí. Como resultados preliminares observou-se que na atual área de plantio localizada na Fazenda Palmital, foi observado que a espécie de Euphractus sexcintus se adaptou melhor que as demais espécies de Dasypodidae a áreas utilizadas para plantio de grãos, que fazem parte de sua dieta alimentar como já foi descrito na literatura. Notou-se a existência de inúmeras tocas dessa espécie nessas plantações e foi visto em vídeos da armadilha fotográfica, um indivíduo de tatu-peba arrastando uma espiga de milho para sua toca. Já para Cabassous unicinctus são encontrados tocas predominantemente em áreas de pastagem próximos a cupinzeiros, e formigueiros. Nota-se que estes animais apresentam três tipos de tocas, do tipo entrada, saída, e do tipo toca de tatu-peba.*

Palavras-chave: *Cabassous unicinctus, Euphractus sexcinctus , reprodução, tocas.*

---

1. INTRODUÇÃO

O bioma cerrado por apresentar grande diversidade e endemismo de espécies, foi estabelecido pela União de Conservação Mundial (IUCN) como hotspot para conservação da biodiversidade (PRIMARCK; RODRIGUES, 2001). Devido ao plantio de culturas no Brasil Central, a biodiversidade desse hotspot está em declínio (COSTA et al., 2005). O bioma Cerrado possui grande importância para conservação sendo considerada a mais diversificada savana tropical do mundo e mesmo ocupando grande espaço territorial, este bioma vem sofrendo grandes perdas de áreas para a agricultura e pecuária, entre outras atividades humanas, (KLINK; MACHADO, 2005), que de maneira direta ou indireta podem contribuir para a diminuição da diversidade de espécies endêmicas.

Um grupo de espécies de ampla ocorrência no cerrado, são os tatus, que pertencem à família Dasypodidae. São animais de hábitos fossoriais e noturno, na maioria das espécies. Sua característica marcante é a presença de carapaça que cobre a cabeça, o dorso, as laterais, e algumas vezes pernas e cauda (EISENBERG; REDFORD, 2000), e esta estrutura promove proteção contra predadores (McDONOUGH; LOUGHRY, 2001).

Atualmente a família Dasypodidae é composta por oito gêneros e vinte uma espécies, destas, onze ocorrem no Brasil (ANACLETO, 2006; AGUIAR; FONSECA, 2008), de larga ocorrência nas Américas. De acordo com Fonseca e Aguiar (2004), no bioma Cerrado são encontradas nove espécies de tatus. Embora haja poucos estudos sobre ecologia e história natural de tatus no Brasil, nos Estados Unidos estes estudos já estão bem estabelecidos, estudos estes realizados com *Dasypus novemcinctus* (Linnaeus, 1758), única espécie existente no país, (BONATO, et al., 2008). No Brasil já foram realizados alguns estudos quanto á morfometria, aspectos ecológicos e história natural, (BONATO, 2002; MEDREI, 2008; MEDRI, et al., 2009; SILVA; HERRIQUES, 2009). No entanto,

trabalhos como ocorrência, registros, distribuição de tatus em novas áreas (LIMA, et al., 2009; TOMAS, et al., 2009; SILVEIRA, et al., 2009; PORFIRIO, et al., 2012; RIBEIRO, et al., 2013), dieta, efeito das alterações antrópicas (ANACLETO, 2006), período reprodutivo e uso da área de vida são necessários.

Para ampliar a gama de informações sobre tatus, o presente trabalho visa indicar os locais de ocorrência, caracterizando a fitofisionomia do ambiente, espécie de tatus, sexo, período reprodutivo das espécies mais abundantes, aumentando o conhecimento sobre estes animais e seu hábitat no Cerrado goiano.

2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1. Área de Estudo

O estudo será realizado no Instituto Federal Goiano - Câmpus Urutaí, situado na região sudeste de Goiás a 178 km de Goiânia, estando inserido na região denominado maciço goiano, com predominância de chapadas cuja topografia varia entre 685 a 98 m de altitude, clima predominante e o tropical úmido variando de 18°C a 23°C (COSTA, 2005; SILVA et al. 2011). O trabalho terá abrangência nas duas fazendas pertencentes ao Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí (Palmital e Pedra Branca) constituindo 512 ha de área total.

2.2. Observações e/ou Captura

A observação e captura dos tatus será feita num período de 12 meses, através de armadilhas fotográficas, captura através de puçá e captura manual, onde será anotado o local, fitofisionomia do ambiente, espécie e sexo. Identificações também serão feitas através de rastros e tocas. A captura será realizada mediante autorização do IBAMA/ICMBIO, por meio do SISBio (http://ww.icmbio.gov.br).

Os animais serão observados no período da manhã, tarde, e noite período em que a maioria dos animais são mais ativos, sendo estabelecidos dias e horários fixo para cada área. No inverno, estação mais fria do ano, estes animais apresentam hábitos mais diurnos nos horários mais quentes do dia devido ao seu baixo metabolismo (MEDRI et al., 2010). Uma vez encontrado o animal ou vestígios serão catalogados (espécie e sexo), fitofisionomia do ambiente onde foram encontrados e as coordenadas geográficas com o Global Positioning Sytem.

O presente projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí, e pela autorização de número 47426-1, expedida no dia 23/02/2015 pelo órgão SisBio (MMA/IBAMA/ICMBio), sendo necessária uma revalidação no dia 24/03/2016.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Foram capturados quatro animais nas fazendas Palmital e Pedra Branca. Dos quatro animais capturados, dois pertencem à espécie *Cabassous unicinctus* (tatu-do-rabo-mole) ambos do sexo masculino, e os outros dois da espécie *Euphractus sexcinctus* (tatu-peba), sendo as duas fêmeas. Nenhuma das fêmeas se encontrava lactante.

Os tatus-do-rabo-mole foram capturados, um à tarde e outro no período crepuscular da mesma forma que um dos tatus-peba, enquanto o outro foi capturado à noite. Um *C. unicinctus* foi encontrado na Fazenda Pedra Branca, em pastagem de capim escavando sua toca próximo ao cupinzeiro, possivelmente se alimentando. Na Fazenda Palmital foram registrados três animais, dentre eles dois *E. sexcicntus* forrageavam em uma área utilizada para plantio, e um *Cabassous unicinctus* forrageava em área de pastagem.

Além dos animais capturados, foram registrados, na fazenda Pedra Branca, em área de mata seca semi-decídua toca de *Priodontes maximus* (tatu-canastra) antiga no entanto com sua boca bem preservada. Na Fazenda Palmital observou-se um *Dasypus novemcicntus* (tau-galinha) forrageando em mata de eucaliptos.

Na Fazenda Palmital, percebeu-se que a espécie de *Euphractus sexcintus* se adaptou melhor que as demais espécies de Dasypodidae a áreas utilizadas para plantio de grãos, que fazem parte de sua dieta alimentar como já foi descrito na literatura. Notou-se a existência de inúmeras tocas dessa espécie nessas plantações e foi visto em vídeos da armadilha fotográfica, um indivíduo de tatu-peba arrastando uma espiga de milho para sua toca. Já para *Cabassous unicinctus* são encontrados tocas predominantemente em áreas de pastagem próximos a cupinzeiros, e formigueiros. Nota-se que estes animais apresentam três tipos de tocas, do tipo entrada, saída, e do tipo toca de tatu-peba.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as pessoas que me ajudaram a escrever este projeto, primeiramente a meu orientador Eduardo Mendes Marchito, aos colaboradores Daniele Cipriano e Joyce Moreira e a estas duas ótimas pessoas que me deram a grande oportunidade de conhecer mais sobre estes animais Gabriel Favero Masocato e Arnoud Desbiez.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. M.; FONSECA, G. A. B. 2008. *Conservation status of the Xenarthra. Em: The Biology of the Xenarthra*. S. F. Vizcaíno e W. J. Loughry (eds.). University Press of Florida, Gainesville. 215-231 p.

ANACLETO, T. C. S. 2006. *Distribuição, dieta e efeito das alterações antrópicas do Cerrado sobre os tatus.* 2006. 139 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais), Universidade Federal de Goiás, Goiânia,.

ARTEAGA, M. C; VERTICINQUE, E. M. 2007. Influence of topograpy on the location ando of armadilhos burrow (Dasypodidae: Xenarthra) in the certral Amazon, Brazil. *Mammalian Biology*. v. 73. p. 262-266.

BONATO, V. 2002. *Ecologia e história natural dos tatus do Cerrado de Itirapina, São Paulo (Xenarthra: Dasypodidae).* 2002. Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, São Paulo.

BONATO, V. et al. 2008. Ecology of the armadillos Cabassous unicinctus and Euphractus sexcinctus (cingulata: dasypodidae) in a brazilian cerrado. *Journal of Mammalogy*. v. 89. n. 1. p. 168-174.

COSTA, L. P. et al. 2005. Mammalian Conservation in Brasil. *Conservation Biology* v.19 p. 672-679.

COSTA, E. J. 2005. Impactos ambientais no córrego Palmital no município de Urutaí-GO. *Enciclopédia Biosfera*, v. 1, p. 1-23.

EISENBERG, J. F. e REDFORD, K. H. 2000. *Mammals of the Neotropics*. v. 3. The Central Neotropics: Ecuador, Peru, Bolivia, Brazil. The University of Chicago Press, Chicago.

FONSECA, G. A. B. DA; AGUIAR, J. M. 2004. The Edentate Species Assessment Workshop. *Edentata*, Belo Horizonte, n. 6. 1–26, dezembro.

KLINK, C. A; MACHADO, R. B. 2005. A conservação do Cerrado brasileiro, *Mega diversidade*, v. 1, n. 1. P. 1-9.

LIMA, E. M. et al. 2009. Ocorrência de Euphactus sexcinctus (Xenarthra: Dasypodidae) na Região do Médio Rio Amazonas. *Revista Edentata*, Washington, n. 8-10. p. 58-60, dezembro.

MCDONOUGH, C. M; LOUGHRY, W. J. 2001. *Armadillos. Em: The New Encyclopedia of Mammals*, D. MacDonald (ed.), p. 796–799. Oxford University Press, Oxford.

MEDRI, I. M. et al. 2009. Morfometria de Tatu-Peba, Euphactus sexcinctus (Linnaeus, 1758), no Pantanal de Nhecolândia, MS. *Revista Edentata*, n. 8/10. p. 35-4, dezembro.

MEDRI, I. M. et al. 2010. Ordem Cingulata. In: REIS, N. R. et al. (Org.). *Mamíferos do Brasil Guia de Identificação.* Rio de Janeiro: Techical Books Editora. p. 79-90.

MEDRI, I. M. 2008. *Ecologia e História natural de Tatu-Peba Euphractus sexcinctus (Linnaeus, 1758), no Pantanal da Nhecolândia Mato Grosso do Sul.* 2008. 187 f. Tese aprovada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ecologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Ecologia. Universidade De Brasília, Instituto De Ciências Biológicas, Departamento de Ecologia Programa de Pós-Graduação Em Ecologia. Brasília.

PRIMARCK, R. B.; RODRIGUES, E. 2001. *Biologia da Conservação*. Londrina: E. Rodrigues.

PORFIRO, et al. 2012. New records of giant armadillo Priodontes maximus (Cingulata: Dasypodidae) at Serra do Amolar, Pantanal of Brazil. *Revista Edentata*. n. 11. p. 72-75, dezembro.

RIBEIRO, P. 2004. Novo registro de Cabassous tatouay Desmarest, 1804 para a Mata Atlântica da Bahia, Brasil. *Revista Edentata*. n. 14. p. 74-76, dezembro.

SILVA, K. F. M.; HERRIQUES, R. P. B. 2009. Ecologia de População e Área de Vida do Tatu-mirim (Dasypus septemcinctus) em um Cerrado no Brasil Central. *Revista Edentata*, v. 8. n.10. p. 48-53, dezembro.

SILVA, L. B. et al. 2011. Centro Científico Conhecer – Goiânia, Brasil. *ENCICLOPÉDIA BIOSFERA*, vol.7, n. 12, p. 1-9.

SILVEIRA, L. et al. 2009. Ecology of the Giant Armadillo (Priodontes maximus) in the Grasslands of Central Brazil. *Revista Edentata*, v. 8. n.10. p. 25-34, dezembro.

TALAMONI, S. A.; MOTTA-JUNIOR, J. C; Dias, M. M. 2000. *Fauna de mamíferos da Estação ecológica de Jataí e da Estação Experimental de Luiz Antônio. In: Estação Ecológica de Jataí*. Vol I. J. E. Santos e J. S. R. Pires (eds.), p. 317–329. RIMA Editora, São Carlos.

TOMAS, W. M. 2009. *Ocorrência de Tatu-de-rabo-mole, Cabassous unicinctus (Cingulata, Dasypodidae) no Pantanal, Brasil. Boletim de Pesquisa e Desemvolvimento*. 1. ed. Corumbá, MS: Embrapa.

UBAID, F. K.; MENDONÇA, L. S.; MAFFEI, F. 2010. Contribuições ao conhecimento da distribuição geográfica do tatu-do-rabo-mole-grande Cabassous Tatouay no Brasil: Revisão status e comentários sobre a espécie. *Revista Edentata*, v. 11 n. 1, p. 22 -28, dezembro.

VISCAÍNO, S. F.; MILNE, N. 2002. Estructure and function in armadillo limbs (Mamalia: Xenarthra: Dasypodidae). *Journal of Zoology*. maio. v. 257. n. 1. p. 117-127.

RESPONSABILIDADE

"Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho".

POSING OF ARMADILLOS SPECIES (CINGULATA: DASYPODIDADE) IN THREE AREAS AT INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ IN THE BRAZILIAN SAVANNA

Montalvão, Mateus Flores[1], e-mail[1]
Marchito, Eduardo Mendes[2]
Souza, Daniele Cipriano[3]

[1]Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí
[2]Instituto Federal Goiano – Câmpus Avançado de Ipameri
3 Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí

Abstract. *This study being conducted in three areas of the Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí during the twelve months period. It is using the method of direct and indirect observation, camera trapping and capture of animals. The sampling occurs at all times of the day, and once found the animal or traces of them, these are cataloged and recorded on sheets. The geographical coordinates are set with the Global Positioning System. There are few studies about ecology and life history of armadillos in Brazil, therefore, this study aims to analyze the occurrence of species of armadillos in different areas of the Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí. As preliminary results we observed that in the current planting area located at Fazenda Palmital, the Euphractus sexcintus species has adapted better than other species of Dasypodidae, encountering numerous burrows this armadillo. Near their burrows, even within them, they had ears of corn. As for Cabassous unicinctus dens were found predominantly in grazing areas near the termite mounds, and some cases anthills*
Keywords:*1 Cabassous, 2 Euphractus, 3 reproduction, 4 burrows*

CIC – CENTRO INTEGRADO DO CERRADO: PRESERVANDO E DIVULGANDO A MEMÓRIA REGIONAL

SANTOS, Regma Maria dos (UFG/Regional Catalão – CIC)
COSTA, Ismar da Silva (UFG/Regional Catalão – CIC
BARROS, Sulivan Charles (UFG/Regional Catalão – CIC)

Resumo: *O objetivo desta comunicação é apresentar o CIC – Centro Integrado do Cerrado que congrega o Centro de Referência de Memória e História Regional (CERMH), e o Museu Antropológico do Cerrado (MACER) e foi criado no ano de 2015 como órgão suplementar da UFG em Catalão - GO. Este Centro Integrado do Cerrado terá como objetivo tratar a questão da memória e das práticas culturais através de diferentes perspectivas, sejam elas históricas, sociais, políticas e ambientais regionais*

Palavras-chave: *Memória, História Regional, Museu, Centro de Memória*

---

1. INTRODUÇÃO

O CIC – Centro Integrado do Cerrado abriga o Museu Antropológico do Cerrado (MACER) e o Centro de Memória (CERMHR) que são instituições permanentes, abertas ao público, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Estes órgãos podem adquirir, conservar, pesquisar, expor e divulgar os documentos, as evidências materiais e os bens culturais representativos da História cultural regional, com a finalidade de promover o conhecimento, a educação, a consciência e o lazer.

Os Museus e Centros de Memória são espaços culturais e políticos que guardam e apresentam, para além do seu acervo material, sonhos, sentimentos, vontades de poder, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Eles são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas e coletividades diferentes. (GOUVEIA JÚNIOR, 2012)

A criação de um Museu da Cultura e um Centro de Memória implica na existência de acervos, em torno dos quais se estruturam grupos de trabalho, pesquisas, ensino, extensão e demais atividades que o realizam, dinamizam e o constituem.

O acervo em si mesmo nada representaria se não pudesse transmitir as idéias, filosofias e possibilidades de vida com seus significados culturais que constituem a complexa rede de relações formadoras da existência humana que envolve cada documento, cada peça recolhida, tratada, documentada e pesquisada.

O documento histórico e a peça museográfica são produtos da elaboração humana e, na busca de sua compreensão, resgatam-se traços da nossa história. Neste sentido, a Constituição da República de 1988 estabelece que o poder público, com a cooperação da comunidade, deve promover e proteger o "patrimônio cultural brasileiro".

Os bens materiais e imateriais que formam o “patrimônio cultural brasileiro” são os modos específicos de criar, saber e fazer (as descobertas e os processos genuínos na ciência, nas artes e na tecnologia); são as construções referenciais e exemplares da tradição brasileira, incluindo bens imóveis (igrejas, casas, praças, conjuntos urbanos) e bens móveis (obras de arte ou artesanato) e as criações imateriais como a literatura e a música; as expressões e os modos de viver, como a linguagem e os costumes.

Além dos locais dotados de expressivo valor para a história, a arqueologia, a paleontologia e as ciências em geral, assim como as paisagens e as áreas de proteção ecológica da fauna e da flora.

Assim, o projeto de construção do Centro de Memória e do Museu Antropológico na UFG-RC cumpre o papel de zelar por um legado do patrimônio cultural brasileiro que, perdido diante de uma obra de caráter desenvolvimentista, deve ser preservado através da memória coletiva da comunidade afetada.

As grandes hidrelétricas desalojam milhares de pessoas de suas terras. Uma norme massa de trabalhadores perde suas casas, terras, tradições, seu trabalho, inserção ambiental, sua poética de vida, sua estética da existência. Muitos se tornam sem-terras, outros tantos vão morar nas periferias das grandes cidades. De qualquer maneira suas vidas são afetadas e suas experiências e vivências têm de ser reconstruídas.

Desta realidade, surge a necessidade e estabelece-se a exigência de preservar essas experiências de vida e dar-lhes visibilidade, abrigo, repercussão e historicidades.

O intuito da criação de Centro Integrado do Cerrado é englobar atividades de ensino, pesquisa e extensão num espaço comum que abrigará um Centro de Referência de Memória e História Regional, um Museu Antropológico do Cerrado, e projetos de educação ambiental em Catalão. Este Centro Integrado do Cerrado permite-nos tratar a questão da memória e das práticas culturais através de diferentes perspectivas. Podemos compreendê-las a partir da relação entre cultura, memória e imaginário e também associá-las à construção histórica, social, política e ambiental.

Pode-se, ainda, promover reflexões, análises, exposições e debates sobre aspectos da correlação Cultura e Memória, o que possibilita a abordagem da sua dimensão efêmera, da relação entre lembrança e esquecimento e do seu papel no processo criativo, nas artes e nos processos culturais, evidenciados na sua dimensão individual e coletiva.

Desta maneira, a construção e abertura do Centro de Referência de Memória e História Regional (CERMHR) e de um Museu Antropológico do Cerrado (MACER) nos permite aprofundar o debate sobre a cidade e o campo como *lugares de memória* expressos nos seus documentos, monumentos, ambientes e socialidades.

Reflexões sobre a memória e a preservação

Conforme Edgar Morin "o conhecimento de um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, que se associam na sua própria memória; ela obedece a várias entidades de referência que se encontram presentes nela diversamente". Ainda segundo esse autor, "o homem carrega consigo variedades de memória que transportam uma multiplicidade ego-geno-etno-socio referentes" (1992: 8).

Destas formulações gerais, a proposta de efetivação do Centro de Referência de Memória e História Regional (CERMHR) e de um Museu Antropológico do Cerrado (MACER) compreende que cada sujeito apresenta visões particulares sobre a história, pois cada memória se constitui distintamente; mas também coletivamente, pela sua família, pelo seu grupo social, pela sua classe e agenciamentos dos múltiplos coletivos que constituem sua rede complexa de socialidades.

A relação entre o indivíduo e a sociedade na qual vive, estabelece seus contatos, exerce sua cidadania e é marcada pelos componentes, estruturas e articulações dessa memória.

No que se refere aos museus, é importante destacar que estes são espaços que abrigam e apresentam além dos artefatos materiais de cultura, sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições. Todas essas intersubjetividades podem ser corporificadas por meio de imagens, cores, sons e formas. Os museus, neste sentido são como pontes, portas e janelas que conectam culturas em temporalidades e espacialidades diferenciadas. Uma definição, como a apresentada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) auxilia em uma melhor compreensão desse espaço que tem também uma função social, assim o Museu é um estabelecimento permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade, aberto ao público, que coleciona, conserva, pesquisa, comunica e exibe, para o estudo, a educação e o entendimento, a evidência material do homem e seu meio ambiente (ICOM, 2006).

Atenção para os verbos colecionar, conservar, pesquisar, comunicar e exibir que sintetizam os principais eixos de ação de uma instituição museológica, definindo, ao mesmo tempo, sua função social. No que se refere à função social dos museus, destaque-se que "a evidência material do homem e seu meio ambiente" (ICOM, 2006), ou o que podemos chamar de acervo é conciliada com uma memória que dignifica histórias e culturas pela sua socialização.

Assim, a tarefa institucional do Centro de Referência de Memória e História Regional e de um Museu Antropológico do Cerrado volta-se para dinamizar e potencializar espaços de preservação e promoção da relação cultura e memória que abriguem, pelo menos, parte dessa História coletiva regional.

Tarefa necessária e de responsabilidade social, visto que o historiador, o antropólogo, o cientista político, o sociólogo, o geógrafo, o biólogo, dentre outros profissionais, constituem-se não apenas como guardiões dessa memória, mas como analistas e observadores peritos de seus múltiplos sentidos, estratégias e significados.

Nesse sentido, a proposta de criação de um Centro de Referência de Memória e História Regional atende às necessidades e exigências do debate sobre a importância da cultura, da memória e da história regional, problematizando por que, para que e para quem são elaboradas, permitindo analisar a relação entre práticas culturais, memória e agenciamentos de identidades locais, regionais e nacionais.

Ao abrigar documentos que expõe as práticas culturais e de sociabilidades da região do sudoeste goiano, o objetivo desses espaços culturais é possibilitar o seu conhecimento aprofundado, registro e divulgação, mas também suas transmutações, apropriações, significados individuais e coletivos.

Conforme aponta Machado: "essa tradição não pode ser entendida como restos do passado, mas momentos em que o coletivo e o individual criam e

(re)significam simbolicamente valores e experiências, cujos elos entre o passado e o presente permitem uma identidade cultural" (2006: 26).

O Museu Antropológico do Cerrado é uma instituição de caráter permanente, administrado para interesse geral, com a finalidade de recolher, conservar, pesquisar, divulgar e valorizar de diversas maneiras conjuntos de múltiplos elementos de valor e significados cultural, imaginário, simbólico e ambiental. Dentre estes podemos citar coleções de objetos artísticos, históricos, científicos e técnicos e registros etnográficos, registros audiovisuais e demais produtos culturais significativos para indivíduos, comunidades e coletivos locais e regionais.

Portanto, a proposta deste espaço cultural determina, com suas múltiplas tarefas, investimentos e estratégias sociais e políticas, o estabelecimento de uma instituição sem fins lucrativos, aberta ao público, e que se destina à coleta, inventário, documentação, preservação, segurança, exposição e comunicação de seu acervo.

A ideia de criação dessa instituição cultural é uma iniciativa da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC visando abrigar o acervo histórico e etnográfico recolhido na região do Rio São Marcos onde foi instalada a usina hidrelétrica SEFAC - Serra do Facão Energia S.A., localizada no estado de Goiás, região centro-oeste do Brasil, entre os municípios de Catalão e Davinópolis.

O acervo da primeira coleção etnográfica do Museu decorre das memórias das comunidades que tiveram que ser deslocadas para outras regiões. Trata-se, pois, de uma forma de preservação das práticas culturais, de memória e de agenciamentos coletivos dos grupos populacionais afastados de sua ambiência tradicional e afetados por barragens.

O acervo institucional será composto por itens arquelógicos, objetos e materiais das regiões afetadas pela construção corporativa e ligados a várias etnias e/ou grupos sociais.

A proposta da criação, nesse mesmo espaço, de um Museu Antropológico que deverá abrigar um patrimônio de todos e que compreende alguns conceitos importantes, previstos pelo ICOM (criado no ano de 1946) que ilustram experiências profissionais no universo museal.

RESULTADOS E PROPOSTAS DE CONTINUIDADE

O projeto de implementação do CIC teve início em 2012 e o convênio entre a SEFAC e a UFG/RC foi assinado em abril de 2015 permitindo o início das atividades em local adequado. Nesse sentido na proposta de continuidade do projeto esperamos que o Centro de Memória tenha como tarefa essencial e objetivo primário abrigar e divulgar a documentação proveniente de projetos sobre a memória e a história regional que tenham como foco sua dimensão social e cultural, bem como abrigar documentos, no seu sentido amplo, da cultura material e humana da região do sudeste de Goiás.

Pretendemos também que o Museu Antropológico apoie e desenvolva a pesquisa antropológica interdisciplinar, da qual se origina o acervo nele existente e a sua organização, focalizando o estudo do modo de vida do homem na Região Centro-Oeste.

Da análise da cultura regional decorrem ações de inventário, documentação, conservação, segurança, preservação, divulgação do conhecimento científico e comunicação de seu acervo a partir de recursos expográficos e de ações educativo-culturais.

Ainda permanecem os objetivos do CIC:

- Abrigar a documentação gerada pelo projeto "*Caminhos da memória: caminhos de muitas histórias. Levantamento e registro do Patrimônio Histórico-Cultural dos municípios atingidos pela UHE Serra do Facão"* que consta de: livros, filmes, fotografias, histórias de vida (cds), cartas, plantas (dentre outros); e outros projetos similares.
- Abrigar monografias, dissertações e teses que tratem da história e da memória regional.
- Permitir a consulta de toda a documentação.
- Estimular a pesquisa na graduação e pós-graduação sobre a história e cultura regionais.

Planejar exposições de fotografia, filmes e palestras, semestralmente, versando sobre os temas expostos na documentação do Centro de Referência, abertas à comunidade e escolas da região.

- Agilizar o intercâmbio Universidade/Sociedade na proteção dos registros históricos e culturais, preservando o patrimônio material e imaterial da região.
- Estabelecer parcerias com instituições científicas voltadas para as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, quer com empresas estatais e privadas que atuam na área de patrimônio ambiental, destacando-se os aspectos antropológicos, políticos e sociais específicos do Cerrado brasileiro.
- Desenvolver pesquisas antropológicas e estudos culturais em áreas de empreendimentos de pequeno, médio e grande porte.
- Executar programas de mitigação de impactos ambientais relativos aos bens patrimoniais culturais e ambientais.
- Promover treinamento nas áreas interdisciplinares das Ciências Sociais, em particular à Antropologia, História e Geografia.
- Desenvolver pesquisas etnográficas, etnológicas e antropológicas, visando divulgação através de publicações, documentários etnográficos, cursos, palestras e projeções em vídeo.

- Programar mostras temporárias resultantes dos projetos de pesquisa em andamento.
- Conservar pesquisas, comunicar e exibir, para propósitos de estudo, educação, ampliação da consciência coletiva e lazer, as evidências materiais da cultura e do ambiente.
- Colecionar documentos, conservar, exibir e interpretar evidências materiais e informações associadas para o benefício do público.
-Conservar e apresentar coleções de objetos de caráter cultural ou científico, para fins de estudo, educação e satisfação.

REFERÊNCIAS

CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acessada em 05/05/2015.

ICOM, Código de Ética do ICOM para Museus, 2006. http://archives.icom.museum/codes/Lusofono2009.pdf

GOUVEIA JUNIOR, M. *A gestão da memória*: as políticas públicas culturais e a situação dos museus de Pernambuco. Dissertação de Mestrado em Ciências da Informação. UFPE, Recife, 2012, 212 p.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. (Re)significações culturais no mundo rural mineiro: o carro de boi - do trabalho ao festar (1950-2000). *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2006, vol.26, n.51 [cited 2015-05-04], pp. 25-45 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000100003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1806-9347. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882006000100003.

MORIN, Edgar. *O método*. Vol.IV. Lisboa: Europa-América, 1992.

NORA, Pierre . Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. PUC-SP. São Paulo, n. 10, p.7-28, Dez. 1993

OPSIS – Revista do NIESC. Dossiê: Vozes, Imagens, Memória. UFG/Campus de Catalão: V.2, n.2, Jul/Dez. 2002.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"O(s) autor(es) é(são) o(s) único(s) responsável(is) pelo conteúdo deste trabalho".

CIC – CENTRO INTEGRADO DO CERRADO: PRESERVING AND SPREADING THE REGIONAL MEMORY

SANTOS, Regma Maria dos (UFG/Regional Catalão – CIC)
COSTA, Ismar da Silva (UFG/Regional Catalão – CIC
BARROS, Sulivan Charles (UFG/Regional Catalão – CIC)

Abstract*. The purpose of this communication is to present the CIC – Centro Integrado do Cerrado that brings together the Centro de Referência de Memória e História Regional (CERMH), and the Museu Antropológico do Cerrado (MACER) and was created in 2015 as a supplementary organ of UFG in Catalan - GO. This Centro Integrado do cerrado will aim to address the issue of memory and cultural practices through different perspectives, whether historical, social, regional and environmental politics.*

Keywords*: Memory, Regional history, Museum, Memorial Center.*

OS FEMINISMOS E A AUSÊNCIA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Ferreira, Juliana Kummer Perinazzo, julianaperinazzo@yahoo.com.br[1]
Grisolio, Lilian Marta, limarta@uol.com.br[2]
[1] *Professora da Rede Pública da cidade de Caldas Novas- GO, Mestranda no Programa do Mestrado Profissional em História, da UFG/Regional Catalão, integrante do NUPEHPE – Núcleo de Pesquisa em Ensino de História e Práticas Educativas*
[2]*Doutora em História, Professora Adjunta da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da UFG/ Regional Catalão e Pesquisadora do Grupo Dialogus de Estudos Interdisciplinares*

Resumo: O trabalho ora apresentado, é parte integrante da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em História da UFG – Regional de Catalão e trata a questão da exclusão e do silenciamento feminino nos livros didáticos em História. Busca-se a partir do estudo sobre a questão de gênero e representação da mulher, analisar os caminhos percorridos pelo movimento feminista destacando algumas contribuições e avanços do movimento para a história das mulheres e sua representação social. Através dessas conquistas, buscamos discutir as mudanças que ocorreram na sociedade, pois de acordo com as pesquisas preliminares, constata-se uma ausência das questões da mulher e suas realizações nos livros didáticos de História. Entendemos como fundamental fomentar o debate que vise à valorização das questões do feminino, considerando a vital importância das mulheres como parte essencial da nossa História. Entende-se aqui a escola, pela sua importância e função social, um local privilegiado para esse debate. Dessa forma, esta pesquisa busca refletir sobre as relações de poder e a representação do feminino nos livros didáticos e o papel que a escola desempenha para a implantação de uma sociedade igualitária não sexista.

Palavras-chave: *história dos feminismos, Educação ,Ensino de História, Livros didáticos.*

---

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos em feminismo, imediatamente podemos observar diversas reações. Alguns consideram tema ultrapassado, outros que as mulheres já conquistaram o que podiam ou muitos ainda acham um movimento desnecessário e que as mulheres não precisam desse tipo de engajamento para seus suas conquistas. Mas o fato é que, estudamos o feminismo por que há um longo caminho a percorrer. As mulheres conseguiram uma relativa autonomia e independência, mas não conseguiram a igualdade de direitos que há tanto tempo é negada. Além disso, existem lugares pelo mundo onde quase nenhum avanço foi alcançado. De maneira geral, as mulheres ainda não conseguiram ser vistas (e tratadas) como iguais e capazes.

Sendo assim, é fundamental estudar e compreender o feminismo, até que a sociedade se transforme de fato e garanta todos os direitos igualmente. Ao falar em feminismo ou em luta por direitos, não queremos aqui "criar" uma sociedade exclusivamente de mulheres e para mulheres. Essa é uma crítica simplista de senso comum que demostra pouco, ou nenhum, conhecimento acadêmico. Entendemos que o feminismo é fundamental para todos em nossa sociedade, incluindo os homens, pois senão, continuaremos a defender a mesma sociedade sexista e segregacionista na qual vivemos.

Conforme proposto por Auad (2003)

> "Assim, o feminismo busca que mulheres e homens compartilhem o poder na sociedade, e não que o poder seja apenas das mulheres.(p.14)"

A história das lutas das mulheres e do movimento feminista tem início no século XIX, quando as mulheres, brancas, de classe média passaram a reivindicar alguns direitos como: direito ao voto, direito ao estudo, direito de poder trabalhar "fora de casa", ou seja, o direito de exercer uma profissão. Essas conquistas, se deram no início do século XX, entre os anos de 1920 e 1940, após essa fase, ocorreu um momento de "amortecimento" do movimento feminista. Já, que pressupondo-se, os direitos exigidos pelo movimento feminista e pelas mulheres haviam sido conquistados, e, o governo havia garantido esses direitos através de leis.

Após o final dos anos 60, houve uma retomada do movimento feminista, esse partiu para um viés mais social. Percebeu-se que a luta não era só pelo voto, ou pelo direito de poder trabalhar sem a necessidade da permissão do pai ou do marido. A luta era por uma maior igualdade de direitos, pois as mulheres participaram de importantes movimentos do final da década e não eram vistas como iguais dentro dos próprios movimentos. O termo gênero passou então a ser utilizado.

Grossi (1995 p.02), em *Identidade de Gênero e Sexualidade*, ressalta que

> "Os estudos de gênero são uma das consequências das lutas libertárias dos anos 60, mais particularmente dos movimentos sociais de 1968: as revoltas estudantis de maio em Paris, a primavera de Praga na Tchecoslováquia, os *black panters,* o movimento hippie, as lutas contra a guerra do Vietnã nos EUA, a luta contra a ditadura militar no Brasil. Todos esses movimentos lutavam por uma vida melhor, mais justa e igualitária, e é justamente no bojo destes movimentos "libertários" que vamos identificar um momento -chave para o surgimento da problemática de gênero, quando as mulheres que deles participavam perceberam que, apesar de militarem em pé de igualdade com os homens, tinham nestes movimentos um papel secundário. Raramente elas eram chamadas a assumir a liderança política: quando se tratava de falar em público ou de se escolher alguém como representante do grupo, elas sempre eram esquecidas, e cabia-lhes, em geral, o papel de secretárias e de ajudantes de tarefas consideradas menos nobres, como fazer faixas ou panfletear."

Apesar de estarem lado a lado com os homens, em atribuições e responsabilidades, as mulheres ainda tem que lutar para conquistar os mesmos direitos. Essa luta não cessou. Somente a partir da década de 1980, houve uma necessidade de teorizar gênero, pois se buscava uma legitimidade acadêmica para os estudos feministas. Para Scott (1995, p. 72), pesquisadora norte-americana afirma, em seu texto Gênero: uma categoria útil para a análise histórica: "as feministas começaram a utilizar a palavra 'gênero' mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos".

Ela continua :"A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como 'sexo' ou 'diferença sexual'. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades" (p.72).

Scott esclarece ainda que "No seu uso mais recente, o 'gênero' parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo".

No Brasil, o campo de estudos sobre gênero surge entre as décadas de 1970 e 1980 e tinham como preocupação estudar a mulher e a opressão dentro das sociedades patriarcais. Para Grossi (1998, p. 03)

"Nesta época, foi feita uma série de estudos sobre operárias, camponesas, empregadas domésticas, etc., os quais tinham um duplo objetivo: por um lado, mostrar que as mulheres das classes trabalhadoras eram mais oprimidas que as outras; por outro, eles também compartilhavam da visão de que havia uma mesma opressão de todas as mulheres, independentemente do lugar que elas ocupavam na produção, pois todas eram oprimidas pela ideologia patriarcal. "

Então gênero é uma categoria de análise histórica, cultural e política que expressa relações de poder. Podemos perceber que o termo gênero é muito recente. É tão recente 'quanto às conquistas femininas, e, que esse termo, é fruto de uma construção histórico-social.

Sendo uma construção histórico-social, ela perpassa pela escola e consequentemente está embasada nos livros didáticos que estão carregados de pontos de vista, ideologias e interesses de quem os remete. Segundo Bittencourt (2009, 316-317)

> "Segundo muitas das pesquisas, o poder da ideologia reside em uma imposição sem mediações e toda ideologia é integralmente incorporada por alunos e professores. Embora não se possa negar e omitir o papel dos valores e da ideologia nas obras didáticas, as conclusões de muitas das atuais pesquisas sobre as práticas de leitura desse material tem apontado para a importância das *representações sociais* na apreensão do seu conteúdo e método. A recepção feita pelos usuários é variada, até porque o público escolar não é constituído por um grupo social homogêneo."

Então para que serve a história das mulheres? Para que pesquisar sobre a representação feminina? Para fazê-las existir perante a sociedade. Para compreender diferentes aspectos da cultura e sociedade de diferentes épocas. Para a incorporação de mudanças e comportamentos que possibilitem a construção de uma sociedade igualitária, não androcêntrica. Onde a mulher é parte constituinte desse processo como construtora e sujeito dessa História.

O livro didático, portanto, pelo papel que adquiriu no sistema educacional, acaba sendo protagonista das aulas, por vezes o único recurso utilizado em sala e o único meio de acesso ao conhecimento. E nesse sentido, dentro de um contexto escolar ele perpetua a condição de exclusão feminina.

Segundo Fonseca (p.49, 2006): "O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar."

O livro didático deveria ser um dos responsáveis por incorporar a discussão do gênero

no ensino da história, e, assim, descontruir as desigualdades no espaço escolar. A análise dos livros didáticos a partir do gênero pode e deve contribuir para que esses livros ao incorporar mudanças, possibilitem, também, a revisão de comportamentos normativos, preconceitos e discriminações erigidos sobre diferença.

Mas para que isso aconteça, devemos analisar o papel que a escola e os professores desempenham na formação e na vida desses alunos. Como professores, temos a difícil tarefa de tornar o ensino de História mais adequado à realidade sociocultural dos mesmos. Mesmo porque, uma educação multicultural passou a ser pensada e muito discutida. Além da necessidade da implantação de uma educação histórica voltada para a formação da consciência histórica. Apesar de termos tido o nosso protagonismo educacional negado por muito tempo, além de um silenciamento nesse debate educacional, conforme Buffa e Nosella (1991), está-se buscando uma educação mais justa e igualitária.

Mas, o que levou a sociedade a "criar" essa concepção de definir as diferenças existentes entre homens e mulheres através das diferenças sexuais, através de um determinismo biológico, o que levou a sociedade a relegar as mulheres o papel também de protagonistas da história, a não dar a elas os mesmos direitos que os homens? Quando citamos a sociedade, devemos entender que todos nós fomos criados e educados dentro dessa mesma sociedade. Logo, nossos pensamentos, nossos desejos, nossas fantasias, nossos comportamentos e posturas estão estritamente influenciados por essa mesma sociedade. Uma sociedade sexista, androcêntrica, uma sociedade patriarcal, machista, que pensa o corpo a partir de uma heteronormatividade. Uma sociedade que defende uma cultura hegemônica: branca, católica, com uma determinada renda. A partir dessas questões devemos entender que as representações são construídas a partir das nossas práticas sociais.

Horn e Germinari, em seu livro O ensino de História e seu currículo (2009, p.18) citam que: "o processo de ensino é intrinsicamente ligado ao processo social e as modificações em um deles refletem e são refletidos no outro."

Partindo dessa constatação, é essencial analisar como é a formação deste educando, ou, mais precisamente, como o professor está sendo formado, ou se existe uma formação continuada, para que os professores estejam aptos para auxiliá-los nesse processo de ensino-aprendizagem. Pois, o nosso currículo não valoriza a história dos menos favorecidos ou das minorias. Existe uma exclusão evidente nos currículos com relação a história e a participação da mulher nessa história.

Horn e Germinari (2009) continuam

> "em geral as escolas trabalham com o objetivo de difundir conhecimentos e valores, é importante que os educadores analisem e tenham consciência das formas pelas quais consentem que concepções e acordos, mesmo que inconscientemente, sejam viabilizados através deles. (p. 19)"

Regina Pahim Pinto, em seu texto Diferenças étnico-raciais e formação de professor diz que devemos tornar a educação escolar um momento efetivo de reflexão. Que devemos formar professores para discutir questões como relações étnico-raciais. E porque não discutir também relações de gênero, que estão tão presentes em nossa sociedade?

De acordo com Pinsky (2013)

> "se a interpretação subjetiva ocorre numa estrutura fornecida pela cultura, as pessoas podem refletir sobre suas experiências, reformular suas memórias e agir sobre sua situação determinada, podendo até contribuir para uma reestruturação das concepções de gênero. (p.44)"

Incorporar o tema gênero nas aulas de História é importante, não só porque recola a mulher como sujeito histórico, como também a história passa a ser pensada e reescrita por outros temas, outras narrativas, outras visões contribuindo com o real papel da História. Além disso, discutir essa questão da mulher em sua relação com a educação e a História pode significar revermos comportamentos em várias instâncias, modificando práticas sexistas e discriminatórias.

Monteserrat Moreno em seu livro, "Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola (1999)", nos diz que:

> "A escola pode contribuir para este trabalho, analisando conjuntamente com as alunas e os alunos os papéis que a sociedade atribui a cada sexo (estudando os modelos que a televisão e as histórias em quadrinhos apresentam, realizando pesquisas, etc.) e ajudando-as a descobrir o que de bom e de mau cada um tem, mas, sobretudo, a limitação imposta a cada pessoa ao ter que se submeter aos estereótipos que a sociedade, gratuitamente, impõe a seu gênero."

Dessa forma, a partir das análises aqui brevemente apresentadas, buscaremos aprofundar a temática sobre a representação feminina na História, analisando até que ponto o livro didático perpetua a condição da mulher como inferior, ausente e submissa.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Branca Moreira. O que é feminismo?. – 8ª ed.- São Paulo: Brasiliense, 2003.

AUAD, Daniela. Feminismo: que história é essa? – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Ensino de História: fundamentos e métodos- 3.ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

CONFORTIN, Helena. Discurso e gênero: a mulher em foco. Representações do feminino. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.- 5. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2006.

GROSSI, Miriam Pillar Grossi. Identidade de Gênero e Sexualidade. Disponível em: w*ww.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf* · Acesso em: 5 mai. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas - Moderna, SP, 1999.

PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. – 2.ed..- São Paulo, SP. Contexto, 2013.

SCOTT, J. W.: Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação e realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº2, jul-dez 1995, pp. 71-99. Disponível em: https://archive.org/details/scott gender Acesso em: 22/03/2015.

TEDESCHI, Losandro Antonio. História das mulheres e as representações do feminino. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2008. Disponível em: *www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2009000300021&script. Acesso em: 06 mai.2014.*

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"O(s) autor(es) é(são) o(s) único(s) responsável(is) pelo conteúdo deste trabalho".

FEMINISMS AND THE ABSENCE OF WOMEN IN THE TEXTBOOKS OF HISTORY

Ferreira, Juliana Kummer Perinazzo, julianaperinazzo@yahoo.com.br[1]
Grisolio, Lilian Marta, limarta@uol.com.br[2]

1 Professor of Public of the city of Caldas Novas- GO Network Master in the Professional Master's Program in History, UFG / Regional Catalan, part of NUPEHPE - Research Center for History Teaching and Educational Practices

[2] PhD in History, Associate Academic Unit of Special Professor of History and Social Sciences of UFG / Regional Researcher, Catalan and Dialogus of Interdisciplinary Studies Group

***Abstract**. This ongoing research in the Professional Masters in History of UFG - Regional Catalan, part of the reflections related to studies on gender and representation of women and aims to analyze the paths taken by the feminist movement highlighting some contributions and achievements of even the history of women. And through these achievements, discuss the changes that have occurred in society, since according to preliminary research notes is an absence and silencing of women's issues in the textbooks of history. We understand how important foster debate aimed at the enhancement of female issues, considering the vital importance of women as an essential part of our history. It is understood here to school, because of its importance and social function, a prime location for this debate. Thus, this research seeks to reflect on relations of power and the female representation in textbooks and the role that the school plays in the implementation of non-sexist egalitarian society.*

***Keywords**: history of feminisms, Education, History of Education, Textbooks.*

A INFÂNCIA E SUA INSTRUÇÃO, NA SOCIEDADE FLUMINENSE DO SÉCULO XIX. UM OLHAR ATRAVÉS DA LITERATURA MACHADIANA EM *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS.*

Elias, Jesiele Martins Borges. jesieleborges@hotmail.com[1.]
1Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-graduação em História

Resumo: *O presente artigo tem como finalidade apresentar aspectos do imaginário social tecido acerca da criança na obra literária Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis. O objetivo é fazer uma análise do papel, da situação e da condição da criança e da instrução no contexto sócio cultural do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX tendo por metodologia contextualizar as representações, inserindo-as no tempo e no espaço, confrontar as imagens com aquelas advindas de outras fontes, permitindo historicizar a obra e suas imagens para acessar aos múltiplos significados nelas veiculados sobre a realidade histórica; mostrando como a educação era diferenciada para meninos e meninas n um sistema de ensino duplo, no qual ocorria a separação destes no processo de aprendizado social, apontando para a organização da coletividade, em que os comportamentos, atitudes e padrões não eram gerais a todos os sexos. Recorre-se à relação entre memória, história, imaginário, representação, para desvendar o contexto sócio-cultural em que a criança estava inserida.*

Palavras- chave: *Infância, literatura, representação, memória, imaginário social.*

---

1. INTRODUÇÃO

O objeto da pesquisa é a instrução e o ensino da criança urbana fluminense oitocentista a partir de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis. A preocupação com a criança e a infância, e o termo em si, são invenção da modernidade a partir do renascimento e teve seu ápice nos oitocentos, quando se tornam centrais, pois fase da vida primordial às outras fases. (ARAUJO, 2007 p.184).

Memórias póstumas... nos revela preocupação com a condição e instrução da criança, com a convivência afetiva entre pais e filhos e as formas de orientação a eles dadas. Portanto questionamos: como a criança era vista pela sociedade fluminense urbana do século XIX? Qual o processo de ensino que a inseria na sociedade? Que concepção de infância permeava o imaginário social? Quais eram as diferentes formas de oferecer-lhe tais orientações? Que diferença pode-se perceber entre a maneira de instruir e de ensinar? Quais eram os saberes e as práticas de instrução e ensino presentes no universo social da criança? Que valores e ideias lhe eram ofertadas? Desse modo, para perceber como se constituía esse campo cultural acerca da criança, recorreremos ao imaginário social (BACZKO, 1984), sobre ela edificado na referida obra literária daquele momento.

A literatura nos oferece representações importantes para a produção do conhecimento historiográfico e a investigação do imaginário social ao redor da criança, ao passo que o universo ficcional, em geral, é edificado com base no verossímil. Então buscamos contextualizar tais representações, inserindo-as no tempo e espaço, confrontando as imagens com outras advindas de fontes diversas, permitindo historicizar à obra e acessar aos múltiplos significados nela veiculados sobre a realidade (FERREIRA, 2013, p. 77).

A literatura machadiana nos oferece representações da "realidade" social, cultural e histórica, trazendo em si a confluência de experiências individuais e coletivas, apontando para a dimensão da cultura, dos valores e das práticas sociais, abarcando tanto o que existia quanto o que se desejava ver e mudar, pois o literato, com sua "liberdade" de criação, age como sujeito histórico. Seus temas estão mergulhados na sociedade de seu tempo e mostram anseios e preocupações, remetem ao desejo do devir.

Assim, ao recorrer a uma obra literária como fonte documental nos cabe tratar do texto e do contexto, do autor e da obra, do conteúdo e da forma. O literato contextualiza suas tramas, seus enredos, ao tratar das experiências sociais, usar dada linguagem e ter o indivíduo e a coletividade como matéria-prima de suas representações.

Portanto, por meio da referida obra de Machado de Assis e do diálogo com autores que trabalharam a época e o tema em questão, podemos esclarecer e encontrar respostas às perguntas acima. Isto porque o literato eleito localiza as ações e seus romances no cenário urbano; faz menções a lugares, hábitos, profissões e convenções sociais e culturais,

revelando uma fotografia do código simbólico da sociedade burguesa brasileira do século XIX.

2. RESULTADOS E CONCLUÇÕES

O século XIX é um divisor de águas acerca da condição da criança e para Sandin é "*o século da criança"*, ao passo que há um afastamento da visão colonial, onde sua vida social era quase inexistente. È nos oitocentos que se tem maior preocupação com a instrução das crianças, sobretudo abastadas. Ainda, segundo Sandin (1999, p. 18) a infância tornou "o período no qual deveriam aprender comportamentos e atitudes condizentes com sua futura posição social".

Este período foi marcado por inúmeras transformações globais desencadeadas pelas revoluções liberais burguesas na Europa. No Brasil,

> Os debates na Assembleia Legislativa e Constituinte de 1823 eram inspirados no aparato liberal da Constituição Francesa de 1791. [...] anunciavam uma orientação nova na política educacional, sob o impulso dos ideais da Revolução Francesa [...] (ZOTTI, 2004, p. 38).

O processo desencadeado pelas revoluções produziram mudanças que se estender para a vida cotidiana das pessoas, sobretudo no âmbito familiar, no que refere às mulheres e crianças.

> A criança não mais era objeto de risos e brincadeiras, mas passava a ser objeto de ordem moral, cujo modelo era o menino Jesus e suas qualidades, e também objeto de ordem psicológica, já que a necessidade de se formar homens cultos e racionais se fazia mister e para isso era necessário conhecer melhor a criança, seu desenvolvimento e suas particularidades. O porta-voz destas medidas era a criança das classes dominantes. As demais deveriam segui-la, para exibir padrões de comportamento ao ser criança, ao viver a infância. (ARCE, 2002, p.83)

No Brasil, com suas peculiaridades, a criança, até o século XIX, permaneceu prisioneira do seu papel social de filho, que na família colonial ocupava posição secundária, pois o polo da vida era centrado na figura paterna.

> Durante muito tempo seu trono foi ocupado pelo pai. O universo cultural dos três primeiros séculos, possuído pelo culto à propriedade, ao passado e à religião assim o determinava: ao pai, ao adulto, os louros; ao filho, à criança as batatas! (COSTA, 1989, p.155).

Não obstante, este século torna a criança foco e/ou centro do interesse educativo:

> Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos, começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2002, p. 62).

Conforme Perrot (1991), o "interesse da criança" torna "interesse da coletividade", ou seja, de torná-la um ser social;

> O filho no século XIX ocupa mais do que nunca o centro da família. É o objeto de todos os tipos de investimento: afetivo, claro, mas também econômico, educativo, existencial. Como herdeiro, o filho é o futuro da família, sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o tempo e a morte. (PERROT, 1991, p.146)

Este novo sentimento de infância, revelado nos oitocentos, tendo a criança como figura central no seio familiar, é posto a descoberto por Machado de Assis ao relatar que, ao nascer em 1805, Brás logo se tornou o herói da casa. Mesmo sendo tido como "menino diabo", o mais maligno de seu tempo, arguto, indiscreto, traquina e voluntarioso, aos olhos de seu pai ele era admirado e, se, às vezes, o pai o repreendia, por alguma traquinagem que aprontara, o fazia por formalidade, ao passo que, em particular, lhe dava beijos e pancadinhas na cara exclamando: "Ah! Brejeiro! Ah! Brejeiro!" (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 16).

A partir do século XIX, segundo Borges (2007 p.147), "a convivência afetiva entre pais e filhos toma um novo sentido distanciando da família antiga". Ainda neste sentido, conforme Martin-Fugier (1991, p.247), depois do casamento, o tempo da vida privada se voltava inteiramente para os filhos. Logo vinha a gravidez, o bebê era esperado, batizado, criado, cuidava-se de sua educação, instrução e de seus passatempos.

Memórias póstumas... nos revela bem essa convivência afetiva entre pais e filhos, como nos relata Brás Cubas:

> Sim meu pai adorava-me. Tinha-me esse amor sem mérito, que é um simples e forte impulso da carne; amor que a razão não contrasta nem rege. [...] Meu tio cônego fazia às vezes alguns reparos ao irmão; dizia-lhe que ele me dava mais liberdade do que ensino e mais afeição do que emenda; mais meu pai respondia que aplicava na minha educação um sistema inteiramente superior ao sistema usado; e por este modo sem confundir o irmão, iludia-se a si próprio. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p.33).

Fazendo parte do processo civilizador da criança, de comprovar a vitalidade familiar, reforçar seus laços e inseri-la na sociedade, o batismo era momento crucial.

> Os filhos nascem e crescem. No decorrer do século XIX, o batismo e a comunhão,

> que marcam seu ingresso na comunidade cristã, transformam-se em reuniões de família, ocasiões de comprovar sua vitalidade e reforçar seus laços. (MARTIN-FUGIER, 1991, p.248).

Machado de Assis (1998, p.14) nos oferece uma representação do batismo de Brás:

> Não posso dizer nada do meu batizado, porque nada me referiram a tal respeito, a não ser que foi uma das mais galhardas festas do ano seguinte, 1806; batizei-me na igreja de São Domingos, uma terça-feira de março, dia claro e luminoso...

No novo modelo de família a educação da criança passou a ter papel primordial. A educação das crianças se tornou o centro da vida dos casais, tendo na figura da mãe a mola propulsora para o desenvolvimento e educação dos filhos. Como afirma Borges (2007), as novas mães-educadoras passaram a transmitir o patrimônio cultural básico da sociedade a seus filhos, e a mulher passou a ter papel primordial na nova família, pois se reconhecia que a educação era de suma importância na formação dos indivíduos.

Arce (2002, p. 115) mostra como a família estava organizada no modelo cristão e a mãe era o foco ou a guia neste modelo educativo. Ela foi eleita um dos alicerces de qualquer trabalho pedagógico que se queira bem sucedido, tomando figura principal nos pensamentos educacionais.

> A criança também aparece como um ser importante, e sua educação, o centro da vida do casal, principalmente da mulher que, aqui, efetivamente se ocupa da educação da primeira infância. A criança também representa o antídoto à corrupção do ser humano, quando educada dentro de princípios morais e religiosos. (ARCE 2002, p.115).

Tomando por base o objetivo social que família tinha de formar e educar seus filhos, em conformidade com as normas e regras de civilidade da época, bem como as ideias higienistas, nas quais estes eram responsáveis pela interação da criança com o mundo, mediadores de sua compreensão, ao passo que tinham a função de transmitir balizas de comportamentos estabelecidos pela sociedade, cada vez mais este modelo de mãe-educadora foi fortalecido. Este discurso, segundo Costa (1989, p. 69), "se dirigia a família de elite, letrada, que podia educar os filhos e aliar-se ao Estado".

Tal sentido, da educação dos filhos estar vinculado à figura da mãe, é desnudado por Machado (1998, p.32-33), quando Brás nos relata "que sua mãe o doutrinava a seu modo, fazendo-o decorar alguns preceitos e orações". Para além da figura da mãe, Machado também nos mostra que a educação das crianças também tinha a figura do pai como suporte, quando Brás menciona "que da colaboração dessas duas criaturas nasceu a sua educação." (MACHADO DE ASSIS, 1998, p.20). Essa questão da educação primeira estar vinculada às mães foi ainda apontada por Perrot (1991, p.154): "a educação em seus primeiros passos cabe às mães".

Contudo a nova concepção de educação que tem seu triunfo no século XIX trouxe um "afastamento" da criança do seio familiar:

> O internato pode ser visto como um protótipo desde espaço disciplinar dedicado ao corpo. No micro-universo dos colégios a higiene antevia a sociedade ideal. As crianças isoladas das influencias do ambiente prestavam-se docilmente, aos ensaios médicos sobre educação física e moral [...]. Separados das famílias submeter-se-iam com exclusividade às criteriosas regras da pedagogia higiênica. O novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no colégio. (COSTA, 1989, p. 179-180).

O aumento do número de estabelecimentos escolares foi fortalecido através do processo de renovação da sociedade carioca e brasileira. Com o crescimento da urbanização e a transformação da família patriarcal em família nuclear passou-se a desejar ou exigir filhos que tivessem um melhor nível de instrução. Foi a partir do decreto imperial de 15 de outubro de 1827, a primeira lei de instrução elementar no Brasil, que se passou a ter regras com relação à educação elementar. Zotti (2004, p. 39) mostra que a lei rezava que em todas as cidades, vilas e lugares populosos deveria haver escolas de primeiras letras.

Todavia, de acordo com o regulamento da instrução primária e secundária da Corte, de 1854 (Lei 1331A, 17/02/1854), o ensino não deveria se destinar a toda sociedade, sendo limitado e seletivo. Segundo Schueler (1999, p.66):

> O acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os escravos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas.

A instrução primária foi entendida como popular por excelência e destinada à população livre. Incluindo as crianças de famílias pobres, a escola primária pretendia constituir um espaço de integração e inclusão social, preparando-as para a aquisição futura de uma instrução profissional. Por um lado, ao limitar o nível primário a "dívida sagrada e restrita" do Estado, a escola também excluía, criando e recriando hierarquias, diferenciando as crianças pobres daquelas pertencentes à "boa sociedade". (SCHUELER, 1999, p.68).

Não obstante, neste período, há uma diferenciação da instrução de meninos e de meninas, como forma de manter os padrões da ordem vigente, que exigia especializações adequadas a cada sexo, para que cada um pudesse exercer seu papel.

> Esse sistema de ensino duplo, pelo qual ocorria a separação de meninos e meninas no processo de aprendizado social, diz respeito à organização da coletividade, em que os comportamentos, atitudes e padrões não eram gerais a todos os sexos, pois cada qual possuía suas especificidades em relação às posições e funções na divisão social dos papéis, do trabalho e das aparências, requerendo, pois, uma especialização na formação das crianças em instituições especiais, adaptadas a tais finalidades. (BORGES, 2007, p.164).

Zotti (2004) também aponta para a regra de segregação dos sexos, mostrando que na educação das meninas havia uma substituição do ensino de geometria pelas "prendas domésticas", e que o ensino da aritmética era limitado. Esta distinção do que ensinar a meninos e meninas era proposta pela Lei de 1827, levando a uma discriminação feminina, impondo-lhes limitações. Destinava-se à instrução feminina apenas às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas, bem como às boas maneiras.

> O currículo relativo às aulas de meninas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias. Para meninas, a doutrina cristã, a leitura, a escrita o cálculo elementar seriam ensinamentos suficientes, acrescidos das aulas de agulha, bordados e costura. A formação da mulher visando a vida domestica, em detrimento a vida publica, reservada aos homens, era o ideal da instrução primária feminina. (SCHUELER, 1999, p.69).

Borges (2007) afirma que as meninas estudavam em regime de internato ou pensionistas e esta forma de estudo era imposta conforme as indicações dos médicos higienistas. Este tipo de estabelecimento de ensino era forma encontrada pelos higienistas de isolar ou separar a criança do ambiente familiar, para preservá-la dos vícios da tradicional família colonial, que ainda persistiam, e deveriam ser extirpados. Porém as meninas eram liberadas da escola e reinseridas no seio familiar nos finais de semana. Borges também nos mostra que:

> Se o ingresso das crianças do sexo feminino nas escolas acontecia posteriormente ao dos meninos, sua saída, entretanto dava-se anteriormente ao destes. As meninas com treze ou quatorze anos já eram consideradas, normalmente, como que possuidoras dos estudos completos, pois teriam cursado cinco anos de escola. [...]. A instrução primária era basicamente a educação completa para o sexo feminino; os cursos secundários eram por elas pouco frequentados. Devido a essa educação sumária lhes dada é que vemos serem descritas como "frívolas" e "criaturas da moda e do dia que nunca haviam de entender uma ruína de trinta séculos", não compreendendo, não gostando nem podendo "entrar no terreno elevado da arte, da história e da filosofia" (BORGES, 2007, p.166-167).

O Regulamento de 1854 reafirmou ainda mais esta segregação dos gêneros. Se, por um lado, ele trazia a seletividade dos indivíduos que poderiam frequentar a escola pública, por outro, garantia a instrução a meninos pobres livres menores de 12 anos que fossem encontrados "perambulando nas ruas" da Corte em condição de pobreza ou em situação indigência. As meninas pobres não foram mencionadas, pois o foco e prioridade da instrução era a população livre masculina. Schueler salienta como funcionava esta garantia de instrução a meninos pobres:

> Aos meninos pobres, o governo fornecia vestuários e material escolar, obrigando aos pais a garantirem instrução elementar aos seus filhos. Depois de frequentar as aulas primárias, os meninos seriam enviados aos Arsenais de Marinha e de Guerra, ou às oficinas particulares, mediante contrato com o Estado, para aprendizagem de ofícios que lhes garantissem o sustento e o trabalho. Pelo regulamento de 1854, os meninos pobres só poderiam dar continuidade aos estudos no caso de demonstrarem acentuada distinção e "capacidade" para tal. Em geral seu destino deveria ser a aprendizagem de ofícios por meio das quais seriam integrados na categoria de trabalhadores livres. (SCHUELER, 1999, p.68).

A educação dos meninos também rezava pela cartilha da moral da sociedade vigente, ou seja, era uma educação que tinha como objetivo instruir para produzir homens capazes de sustentar a nova ordem a serviço do Estado.

> Os meninos, em regime de internato ou não, frequentavam colégios particulares, estabelecimentos exclusivos para seu sexo, que lhes dariam uma educação especial, inerente às expectativas que a sociedade neles depositava, preparando-os para o bacharelado. Recebiam aulas de professores e frequentavam, na maioria das vezes, não apenas os mestres "de primeiras letras" com os quais aprendiam "a ler, escrever, contar"; que lhes incutiam "no cérebro o alfabeto, a

> prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia", como, por exemplo, história e geografia. (BORGES, 2007, p.168).

Contudo, em busca de aprimorar a educação, novas propostas educacionais foram surgindo. Oliveira (2002), citando Rousseau (1712-1778), mostra que este revolucionou a educação de seu tempo, sendo criador de propostas educacionais que combatiam preconceitos, autoritarismos e todas as instituições sociais que violentassem a liberdade do indivíduo característica de sua natureza. Para este pensador a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha um valor em si mesmo, no qual cabe ao professor afastar tudo o que possa impedir a criança de viver plenamente sua condição.

São as ideias de Rousseau que abriram caminho ou as portas para vários pensadores e pesquisadores pensar a educação, como Pestalozzi (1746-1827), que bate contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. Segundo ele:

> A força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuído para o desenvolvimento do caráter infantil. (OLIVEIRA, 2002, p.65-66).

Apesar da busca por novas propostas educacionais, ainda vemos traços da educação tradicional presentes na sociedade como é apontado por Borges (2007). Segundo este, na primeira metade dos oitocentos, na face de educação escolar, desde as primeiras letras, as lições de escrita, de leitura e de contar, assim como o enclausuramento imposto pela disciplina severa torvam sem colorido e desinteressante o mundo da escola, o regime rigoroso e a presença da ameaçadora palmatória. O universo escolar, mesmo com a presença de ideias modernas, porém com traços tradicionalistas de escola, não era ambiente prazeroso e ainda persistia o uso da palmatória, também abordado na literatura machadiana:

> [...], a escola, a enfadonha, onde aprendi a ler escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras. [...]. Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas e pouco mais, mui pouco e mui leve. Só era pesada a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sobre teu jugo, com a minha alma imberbe,, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão! Que queiras tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é mestra das últimas letras; com a diferença de que tu me metias medo, nunca me metestes zanga. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p.39).

Podemos identificar na citação a presença de métodos tradicionais, porém também a indicação de novas propostas educacionais, quando Machado (1998) aponta que a "palmatória era praguejada pelos modernos", bem como ao citar "Napoleão", difusor das ideias liberais, não o faz por mero acaso, pois, as lutas Napoleônicas também influenciaram o processo de novas propostas educacionais, como podemos ver através de Oliveira (2002, p.67), para quem as

> idéias de Pestalozzi foram levadas a diante por Froebel (1782-1852), educador alemão no quadro das novas influências teóricas e ideológicas de seu tempo, como o liberalismo e nacionalismo, marcado pelas lutas napoleônicas.

É importante enfatizar que foi a partir da modernidade que se começou a pensar a criança e que o termo infância foi criado. Neste momento a criança passou a ser tida como um ser histórico-social e tem-se uma preocupação com sua instrução, visto que a tem como um projeto de formação humana, visando à sociedade como um todo.

AGRADECIMENTOS

Á Deus, por essa rica oportunidade e ao meu excelente orientador Prof. Dr. Valdeci Rezende Borges, pelas orientações e paciência.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. 2002. *A Pedagogia na "Era das Revoluções"*: uma analise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas-SP: Ed. Autores Associados.

ARAUJO, J. C. S. 2007. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: *A infância na modernidade*: entre a educação e o trabalho. Uberlândia:EDUFU.

BACZKO, B. 1984. Imaginação social. *Enciclopédia Einaud*. Antropos/Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda. p. 296-332.

BORGES, V. R. 2007. *Imaginário familiar*: história da família do cotidiano e da vida

privada na obra de Machado de Assis- Uberlândia: Asppectus.

COSTA, J. F. 1989. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.

FERREIRA, Celso Antônio. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKI, Carla; DE LUCA, Tania Regina. O *historiador* e *suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-91.

MACHADO DE ASSIS, J. M. 1998. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Ed. Record.

MARTIN-FUGIER, A. 1991. Os ritos da vida privada burguesa. In: PERROT, M. (org.) *História da Vida Privada*, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: companhia da Letras.

OLIVEIRA, Z. R. 2002. *Educação Infantil*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

PERROT, M. 1991. Figuras e papeis In: PERROT, M. (org.) *História da Vida Privada*, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: companhia da Letras. p.121-185.

_____. 1991. Funções da família. In: PERROT, M. (org.) *História da Vida Privada*, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: companhia da Letras. p.105-119.

SANDIN, B. 1999. Imagens em conflito: Infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia: Reflexões sobre o século da criança. In: *Revista Brasileira de História*: Dossiê, Infância e Adolescência. São Paulo, ANPUH/Humanistas Publicações, vol. 19, nº 37.

SCHUELER, A. F. M. de. 1999. Crianças e escolas na passagem do Império para a Republica. In: *Revista Brasileira de História*: Dossiê, Infância e Adolescência. São Paulo, ANPUH/Humanistas Publicações, v. 19, nº 37.

ZOTTI, S. A. 2004. *Sociedade, educação e currículo no Brasil*: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília DF: Ed. Plano.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"A autora é a única responsável pelo conteúdo deste trabalho".

CHILDHOOD AND ITS EDUCATION, THE XIX CENTURY FLUMINENSE SOCIETY. A LOOK THROUGH LITERATURE MACHADO DE ASSIS IN MEMOIRS OF BRAS POSTHUMOUS VATS.

Elias, Jesiele Martins Borges. jesieleborges@hotmail.com1.

1Universidade Federal de Goiás, Regional Catalan, Graduate in History Program

Abstract: This article aims to present aspects of the social imaginary tissue about the child in the literary work Posthumous Memoirs of Bras Cubas, Machado de Assis. The goal is to analyze the role, the situation and the child and the education condition in the socio-cultural context of Rio de Janeiro in the first half of the nineteenth century with a methodology contextualize the representations, inserting them in time and space, confronting the images with those that come from other sources, allowing historicizing the work and its images to access the multiple meanings conveyed them about the historical reality; showing how education was different for boys and girls bringing a dual education system, whereby the separation of these occurred in the social learning process, pointing to the organization of the community in which the behaviors, attitudes and patterns were not general to all sexes. Refers to the relationship between memory, history, imagination, representation, to unravel the socio-cultural context in which the child was inserted.

Key words: Childhood, literature, representation, memory, social imaginary.

VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Martins Ribeiro, Lady Daiane, ladyfsp@yahoo.com.br[1]
Limongi França Coelho Silva, Renata
Carneiro Vangelista, Ludimila
[1]*Centro de Ensino Superior de Catalão*
[2] *Centro de Ensino Superior de Catalão*
[3] *Centro de Ensino Superior de Catalão*

Resumo: *Este trabalho visa apresentar algumas das atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Básico II na formação do profissional em Psicologia, realizado no Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC). O objetivo do estágio é garantir articulações entre os aspectos teórico-práticos, o ensino e a pesquisa, bem como as competências exigidas no processo de formação do profissional em psicologia. A disciplina de estágio Básico II é vinculada a disciplina de psicologia do desenvolvimento I, cuja a característica principal é o estudo das operações cognitivas (percepção, memória, pensamento, linguagem) no curso do desenvolvimento. Dentre os autores que trabalham nessa área, destaque para Lev Vygotsky, em seus postulados sobre desenvolvimento e aprendizagem, mas especificamente a questão do brinquedo na formação humana. Vygotsky é um percussor nesse campo por desenvolver bases teóricas seguindo a linha sócio-histórica e sócio-cultural, a qual, supera o enfoque naturalizante tão forte na psicologia do desenvolvimento. Para Vygotsky, o brinquedo provoca na criança a imaginação, que consisti a base fundamental para a consolidação do pensamento abstrato e também no processo de internalização da fala. A partir disso, foram realizadas observações com uma criança de um ano e seis meses, por meio de atividades lúdicas (brincadeiras). Através dessas atividades, compreendemos que o aprendizado e o desenvolvimento infantil é significativamente mediado pelo brincar.*

Palavras-chave: *psicologia, estágio básico,desenvolvimento, aprendizagem.*

---

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar algumas das atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Básico II na formação do profissional em Psicologia, realizado no Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC). O objetivo do estágio é garantir articulações entre os aspectos teórico-práticos, o ensino e a pesquisa, bem como as competências exigidas no processo de formação do profissional em psicologia. A disciplina de estágio Básico II é vinculada a disciplina de psicologia do desenvolvimento I, cuja a característica principal é o estudo das operações cognitivas (percepção, memória, pensamento, linguagem) no curso do desenvolvimento.

A Psicologia como uma ciência, estuda sobre o comportamento e a subjetividade do indivíduo a partir de diferentes enfoques, como por exemplo, pela vertente do desenvolvimento e da aprendizagem. Destaque para o russo Lev Vygotsky, por ser um inovador nesse campo do desenvolvimento, justamente por produzir teorias embasadas na linha sócio-histórica e sócio-cultural, a qual, supera o enfoque naturalizante tão forte na psicologia do desenvolvimento. Em se tratando em desenvolvimento infantil, Vygotsky, destaca o brinquedo e a linguagem como fundamentais no processo de aprendizagem, e na constituição dos processos cognitivos.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem como objetivo apresentar algumas atividades realizadas com uma criança de um ano e seis meses, observando como essa criança lida com a realidade mediante o brincar.

2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL

A discussão em torno dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvem diferentes teorias, essas foram construídas por meio de observações, pesquisas com grupos de diferentes faixa etária ou em diferentes contextos culturais. Dentre as teorias, destaque para o psicólogo e biólogo suíço, Jean Piaget (1896-1980) e o psicólogo russo, Lev Vygotsky (1896-1934).

Jean Piaget, é reconhecido pela sua vasta produção teórica e pelas implicações práticas de sua teoria, principalmente no campo da Educação. O enfoque de Piaget é no caráter biológico e maturacional do indivíduo, ou seja, desenvolvimento é a base e suporte para que o processo de aprendizagem ocorra.

Contrapondo essa posição, Lev Vygotsky, estabelece sua teoria no enfoque da aprendizagem. Para ele, aprendizagem é o motor do desenvolvimento, é ela quem "puxa" o desenvolvimento. Assim, o "aprendizado adequadamente organizado desperta vários

processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros". (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Dessa forma, essa visão Vygotskiana, rompe com a concepção idealista e mecanicista em torno dessa dinâmica do aprender e do desenvolver. De acordo com Bock (2002) a teoria sócio-histórica de Vygotsky contribui na investigação a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizado. Para o desenvolvimento de sua teoria, Vygotsky utiliza de conceitos que traduzem seu pensamento na compreensão do processo de construção do conhecimento. Desse modo, a aprendizagem conduz o desenvolvimento, e é responsável pela determinação do comportamento humano de superação, transformação e suscitação constante principalmente por meio da linguagem. Nesse sentido, a linguagem é o instrumento de mediação entre o eu e o outro, ela é a base na constituição e formação da subjetividade humana.

Já Piaget, salienta que o desenvolvimento independe da aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento é pré-requisito para que o aprendizado ocorra, nesse sentido, caso as funções mentais de uma criança não estejam amadurecidas ao ponto de ser capaz de aprender um assunto particular, assim, nenhuma instrução será util. Para Piaget o aprendizado é visto como um processo externo que utiliza somente o avanço do desenvolvimento. O aprendizado não é incorporado com passo do desenvolvimento, portanto, o aprendizado não modifica o rumo do desenvolvimento.

Outra posição a respeito do processo de desenvolvimento é a de Willian James, que afirma que o aprendizado é igual ao desenvolvimento, isto é, falar de desenvolvimento é também falar de aprendizado. Para esse autor, a repetição é a condição do aprendizado, por isso, quanto mais se é repetido mais se é aprendido e então desenvolvido. De acordo com James, o indivíduo é um conjunto vivo de hábitos que foram aprendidos no decorrer das fases de desenvolvimento ao longo da vida, que resultam da passagem dos reflexos inatos para o desenvolvimento e aprendizado dos reflexos condicionados. Portanto, o desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, ou seja, o processo de aprendizado está completamente misturado com o desenvolvimento.

Já Vygotsky (2007) não participa dessa posição de Willian James, mas parte da concepção de que a aprendizagem influencia o desenvolvimento. Essa visão, de Vygotsky (2007), focaliza na questão do vir a ser, isto é, é necessário dar atenção aquilo que a criança precisa aprender, e não necessariamente o que ela aprendeu. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é visto como um processo evolutivo e que as funções psicológicas superiores – como a atenção, a memória, o pensamento, por exemplo, se dá a partir de um plano interpsicológico de desenvolvimento (ou seja, através da interação da criança, no caso, com o outro). A partir dessa ideia, nasce a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (2007) a ZDP, "é a distância entre o nível de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Diante disso, o contexto cultural é responsável por moldar os comportamentos e transformações e evoluções ao longo do desenvolvimento. Para Vygotsky, os mecanismos naturais governam o comportamento das crianças, no entanto, por volta dos dois anos de idade, a criança participa das relações sociais. Dessa forma, ocorre uma mudança dos mecanismos biológicos que operam durante um curto espaço de tempo para a substituição das influências sociais. Ele acreditava que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, "mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo". (RABELLO & PASSOS, 2006, p. 02).

Por isso, quem nos dá à condição para o aprendizado é o meio externo, ou seja, o convívio social, a interação do eu com o outro. Aprendemos no contexto histórico-social sendo influenciados pela cultura. Pois a criança nasce com as funções psicológicas elementares, e a partir do aprendizado da cultura estas se transformam em funções psicológicas superiores: as ações conscientes, a atenção voluntária, o pensamento abstrato e o comportamento intencional. Desse modo, a cultura é a responsável por fazer dos indivíduos pessoas sociais, com características tipicamente da espécie humana, estabelecendo gradativamente as funções psicológicas superiores (ações conscientes, determinantes, e intencionais), em seus repertórios comportamentais.

Na teoria Vygotskyana, a relação do indivíduo com a cultura é por meio da mediação simbólica, isto é, a relação do homem com o mundo não é direta e sim mediada através dos instrumentos e signos, cuja a linguagem é o signo primordial. Nesse sentido, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos – como, por exemplo, as ferramentas agrícolas, que transformam a natureza – e da linguagem – que traz

consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

A linguagem tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento é ela que constitui os comportamentos humanos, por isso, Vygotsky (2007), afirma que a linguagem "libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele". Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites". (VYGOTSKY, 2007, p. 122). Dessa forma, a linguagem, possibilita a criação e a imaginação da criança, fazendo com que ela consiga internalizar os conceitos, sem a presença imediata dos objetos. É a linguagem que possibilita a troca com o outro, ela permite com que cada indivíduo se constitua e na interação se complete.

Inicialmente, as crianças reconhecem um número limitado de palavras, com o tempo a criança passa a ter necessidade das palavras, compreendendo sua função simbólica. Como mesmo afirma Vygotsky (2007), a criança pequena reconhece de fato um número pequeno de palavras. Ela conhece apenas palavras que aprende com outras pessoas (objetos, estados ou desejos). Na fase seguinte, a situação muda: a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. "A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram". (VYGOTSKY, 2007, p. 54).

Portanto, por volta dos dois anos de idade, o pensamento da criança encontra-se com a linguagem, e seu desenvolvimento cerebral se modifica, atuando de uma nova maneira. Passando a fala pré-intelectual (choros, gestos) torna-se fala intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento que antes era torna-se verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem. Desse modo, a linguagem é um fator determinante para o desenvolvimento dos processos cognitivos como da memória, da percepção, da atenção, da imaginação, e o brincar é uma atividade que potencializa o crescimento desses processos

2.1. O brinquedo no desenvolvimento infantil

O brinquedo tem um papel relevante na teoria de Vygotsky (2007), pois o brinquedo nessa perspectiva é visto como uma possibilidade de provocar e estimular o desenvolvimento de uma criança. A brincadeira, faz com que a criança internalize conceitos do meio social e também modifique suas funções psicológicas (atenção, memória, linguagem percepção entre outros), ou seja, é pelo ato de brincar que a criança se desenvolve. Diante disso, "é através do brinquedo, que a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto." (VYGOTSKY, 2007, p.110).

A primeira demonstração da criança em relação aquilo que o brinquedo interioriza é o mecanismo da imaginação. É "sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato." (VYGOTSKY, 2007, p.69).

O brinquedo possui esta importância no processo de aprendizado e desenvolvimento, pois, segundo Vygotsky (2007, p. 117), eles criam "uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade". Portanto, o brinquedo entendido como ato de brincar para a criança, pode representar um momento de extrema importância, pois, é um momento em que a criança pode representar por meio do simbólico, aspectos presentes de sua vivência cotidiana.

Assim, Vygotsky (2007) enfatiza que conforme a idade da criança aumenta, sua forma de brincar e de agir também mudará diante do brinquedo, pois cria outras formas de situação imaginária e outras formas de se realizar.

A partir dessas reflexões a respeito do desenvolvimento, aprendizagem e o brinquedo como instrumento transformador na vida da criança, foram realizadas seis brincadeiras com duas crianças com faixa etária diferente: uma criança de um ano e seis meses e outra criança de quatro anos. As atividades selecionadas para cada criança foi de acordo com a faixa etária, com a finalidade de observar a relação da criança com o brinquedo e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Segue abaixo a descrição de cada brincadeira:

Criança de um ano e seis meses

Caixa secreta: em uma caixa de papelão foi colocado objetos (não cortantes) de diferentes texturas e tonalidades, como: tecidos, latas de leite, embalagem de margarina, lãs, etc. **Procedimento:** Foi retirado da caixa cada objeto e aproximado da criança mais ou menos 35 cm de distância, cada objeto retirado da caixa era necessário notar cada movimento que a criança fazia referente ao objeto exposto, observando sua percepção sobre o objeto.
Fantoche: com duas meias brancas foi feito fantoches. Cada meia foi pintada de cores diferentes, uma meia simbolizava uma mulher branca de cabelos loiros e a outra meia simbolizava uma mulher morena de cabelos pretos. **Procedimento:** Através dos fantoches foi feito um diálogo entre o fantoche e a criança, através de sons de animais como vaca, cavalos, cachorros, gatos. Observando a interação da criança com esses sons.
Leitura de um livro: o livro escolhido foi "Uma festa no céu". **Procedimento:** foi entregue para a criança um livro com muitas imagens ilustrativas do meio ambiente.

3. RESULTADOS

As atividades da caixa secreta, fantoche e leitura de livro, são atividades apropriadas para menores de dois anos, pois essas brincadeiras, estimulam as sensações e as percepções. Pois as crianças nessa fase utilizam de expressões corporais para exprimirem seus sentimentos, já que ainda o pensamento simbólico não está estabelecido, dessa forma, sua comunicação se dá basicamente pela movimentação corporal. Por isso, o ideal para essa faixa etária são atividades que estimulem os sentidos, explorando as sensações tátil, gustativa, auditiva, olfativa e visual por meio de cores, texturas, sons, cheiros e gostos. Portanto, atividades psicomotoras possibilitam às crianças adquirir informações e transformá-las em conhecimento mediante os estímulos (auditivos, visuais, táteis, olfativos ou gustativos) que proporcionam o desenvolvimento das operações cognitivas (atenção, percepção, memória, etc.).

Uma vez que, no início do desenvolvimento infantil, a percepção, segundo Vygotsky (2008, p. 27), "está ligada imediatamente à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensório-motor integral e que, somente paulatinamente, com os anos, começa a adquirir uma notável independência e a libertar-se dessa conexão parcial com a motricidade", isto é, a percepção da realidade vai progressivamente sendo modificada a mediada que a criança vai exercitando suas funções psicológicas superiores (linguagem memória, atenção).

Ao mostrar a caixa para criança de um ano e seis meses, ela ficou toda entusiasmada isso pode ser notado através do sorriso que ela emitia. A criança pegou a caixa e fez dela um pandeiro, ao observar a ação da criança, pode-se notar que ela gosta de brincar com coisas que emitem sons. Ao fazer a caixa de pandeiro viu que ela não emitia muito barulho então rapidamente já a deixou de lado, porém ela queria saber o que tinha dentro da caixa. O primeiro objeto, foram às caixas de leite, quando foi retirada a segunda caixinha de leite a criança em som de espanto disse: ooooooooh!

Como se estivesse exclamando como a caixa era bonita, pois a mesma, continha muitos adesivos, com a finalidade de atrair a atenção dela. Pode-se observar que a criança além de expressar corporalmente seu contentamento, através dos gestos, ela já está com a linguagem em desenvolvimento, pois consegue expressar algumas coisas pela fala. Para Vygotsky (2007),

quando começa a dominar a fala exterior, a criança principia por uma palavra, passando depois a ligar dois ou três termos entre si; um pouco depois, progride das frases simples para outras mais complicadas, chegando por fim ao discurso coerente composto por uma série de frases dessas; por outras palavras, progride da parte para o todo. (VYGOTSKY, 2007, p. 124).

Assim, o processo de internalização da fala ocorre gradativamente, incialmente com um número pequeno de palavras, em seguida, com associações simples de poucas palavras, formando frases, e posteriormente formando frases mais elaboradas. Como a criança de um ano e seis meses, está iniciando nesse processo de internalizar os conceitos, sua comunicação ainda se dá por gestos, como veremos na descrição a seguir.

O próximo objeto retirado da caixa surpresa, foi uma latinha de margarina, então foi dito à criança que a caixa de leite era carrinho, então a criança apontou o dedo para caixinha de margarina e disse: "não!" "Esse bubu". Percebe-se que a criança ainda aponta o dedo para objetos com a intenção de que alguém pegue ou para indicar aquilo que ele quer dizer. Vygotsky (2007) em seus estudos afirma que a criança tem como mediador a mãe ou alguém próximo, que ao apontar o dedo para um objeto o mediador pega o objeto para a mesma e explica o que é, e qual o nome do

objeto, auxiliando assim na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Dessa forma, aos poucos a criança percebe que a linguagem tem o papel de mediação na sua relação com o mundo exterior e a utiliza para atingir seus objetivos.

Logo após foi retirado da caixa todos os brinquedos, a criança ao ver uma bola feita de lã disse: "boinha" e foi brincar com a bola. Em seguida, foi entregue a criança um livrinho que ilustrava o meio ambiente, então ele pegou o livro e foi folear. Pode-se notar que a atenção da criança não permanecia por mais de cinco minutos em cada objeto. Desse modo, percebe-se que o excesso de estimulação externa (sons, vozes), chama a atenção da criança, justamente por ela ainda está envolvida nas funções psicológicas elementares, que são mecanismos automáticos e que com a intervenção cultural vão sendo moldadas em funções psicológicas superiores, a qual a criança consegue focalizar sua atenção por mais tempo em alguma situação específica.

A segunda brincadeira realizada com a criança foi o fantoche, com o fantoche foi imitado para criança sons de animais como: cachorro, gato, vaca, leão. A criança não contendo foi atrás de cada fantoche dizendo: "Auau", isso pôde ser possível, pois a criança utilizou da imaginação, segundo Vygotsky (2007) a imaginação da criança surge a partir da ação, no momento de brincar entendendo assim, os fantoches utilizados na brincadeira.

Em seguida, a terceira brincadeira, consistiu em contar uma história, ao ler para criança pode-se notar que ela não demonstrava interesse, pois estava brincando com outros objetos, a partir do momento que a história foi passada pela criança através de imagens e sons a criança demonstrou interesse, permanecendo quieta ouvindo a história. Em seguida, a criança começou a contar a história do seu jeito, com frases indecifráveis, pelo código padrão linguístico, mas para ela, a expressão do seu pensamento estava sendo realizada. Sendo assim Vygotsky (2007) explica que:

O pensamento e a palavra não são talhados no mesmo modelo: em certo sentido há mais diferenças do que semelhanças entre eles. A estrutura da linguagem não se limita a refletir como num espelho a estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir o pensamento com palavras, como se de um ornamento se tratasse. O pensamento sofre muitas alterações ao transformar-se em fala. Não se limita a encontrar expressão na fala; encontra nela a sua realidade e a sua forma. (VYGOTSKY, 2007, p. 125).

Nesse sentido, pensamento e palavra, se distinguem por possuírem características diferentes. A linguagem não abarca todas as manifestações do pensamento, e o pensamento sofre muitas modificações para se concentrar mediante a fala. Portanto, a criança com menos de dois anos de idade, está no processo de consolidação do seu pensamento e da sua fala, e os fatores sociais e culturais possuem um papel fundamental nesse processo. Pois a criança aprende e tem potencial para desenvolver, os aspectos apresentados a ela. Desse modo, a criança observada está na passagem de uma vivência prática dos objetos, a uma interação mediada com o meio externo, através da linguagem.

4. REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., TEXEIRA, M. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia***.** 13. Ed., São Paulo: Saraiva, 2002.

DRAGO, R.. RODRIGUES, P. S. *Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões.* Revista FACEVV, Vila Velha, Número 3, Jul./Dez. 2009, p. 49-56.

RABELLO, E. PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano.* Rio de Janeiro, 2006, p. 1-11.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente***.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"As autoras Lady Daiane Martins Ribeiro, Renata Limongi França Coelho Silva e Ludmila Carneiro Vangelista, são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho".

VYGOTSKY AND CHILD DEVELOPMENT

Martins Ribeiro, Lady Daiane, ladyfsp@yahoo.com.br[1]
Limongi França Coelho Silva, Renata[2]
Carneiro Vangelista, Ludimila[3]
[1] Catalan Higher Education Center
[2] Catalan Higher Education Center
3 Catalan Higher Education Center

***Abstract**. This paper presents some of the activities developed in the Basic Stage II discipline in professional training in psychology, held at the Higher Education Center Catalan (CESUC). The goal of the internship is to ensure links between the theoretical and practical aspects, teaching and research as well as the skills required in the professional education in psychology. The Basic II stage of discipline is linked to developmental psychology discipline I, whose main feature is the study of cognitive operations (perception, memory, thought, language) in the course of development. Among the authors who work in this area, notably Lev Vygotsky in their assumptions about development and learning, but specifically the issue of toy in human development. Vygotsky is a precursor in this field by developing theoretical basis following the socio-historical and socio-cultural line, which overcomes the naturalistic approach that prevailed in developmental psychology. For Vygotsky, the toy causes the child's imagination, which consisti the fundamental basis for the consolidation of abstract thought and also in the internalization of speech process. From this, observations were made with a one-year and six months, through play activities (games). We understand that child learning is significantly mediated by play.*
***Keywords**: psychology, basic training, development, learning.*

MANUAIS DIDÁTICOS: ARTEFATOS CULTURAIS E DISPOSITIVOS NORMALIZANTES DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES

CREPALDI, Thiago Augusto Arlindo Tomaz da Silva, thiago.icb.ufu@gmail.com[1]
SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz, elenitapinheiro@hotmail.com[2]

[1] *Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia e Bacharelado em Biologia pela Universidade de Coimbra – Portugal.*
[2] *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberlândia – Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática. Líder do GPECS- Grupo de Pesquisa Corpos, Sexualidades e Gêneros.*

Resumo: Objetivou-se nesse trabalho problematizar os Manuais didáticos como artefatos culturais e dispositivos normalizantes dos gêneros e das sexualidades, mediante a análise de três obras didáticas de Biologia do ensino secundário utilizadas nas escolas portuguesas, relativo ao ensino médio brasileiro. Este artigo é um recorte do Projeto de Iniciação Científica, fomentado pela FAPEMIG/UFU intitulado "Corpo, Gênero e Sexualidade: modos de ensinar Biologia em Manuais Didáticos Portugueses", que se aliou ao projeto de pesquisa do CNPq intitulado "Conhecimento biológico, cultura e sexualidade: análise das propostas metodológicas em livros didáticos brasileiros e portugueses de Biologia". Tendo como pergunta de pesquisa "como os manuais didáticos de Biologia portugueses discutem e apresentam os temas gêneros e sexualidades?" esta pesquisa metodologicamente se inseriu no campo da pesquisa qualitativa com uso da análise documental. A base teórica assentou-se, principalmente, na obra de Michel Foucault, estudos de sexualidade e educação na perspectiva pós-estruturalista. As análises desenvolvidas pontuam que os manuais didáticos de Biologia funcionam como dispositivos de produção, reprodução, disseminação e repetição do discurso da sexualidade heteronormativo, ora afastando dos aspectos culturais, sociais e históricos, ora aproximando; A pesquisa aponta para a necessidade de estudos junto aos professores, professoras e estudantes quanto aos modos como estes e estas se apropriam do discurso destas temáticas, bem como a necessária inserção das discussões nos manuais.

Palavras-Chave: *Gêneros, Sexualidades, Ensino de Biologia, Manuais Didáticos, Portugal.*

1. INTRODUÇÃO

Os manuais didáticos (MD) são instrumentos impressos, poli e ambivalentes, uma vez que podem ser utilizados tanto pelos e pelas estudantes quanto pelos professores e professoras, individual ou coletivamente, seja em casa ou na sala de aula (CHOPPIN, 1992). Segundo Brigas no leque de materiais didáticos, o MD é aquele que assume maior protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, que se legitima pelas regras estabelecidas pelo Ministério da Educação no que diz respeito à adoção e período de vigência do MD (BRIGAS, 1997). Ainda segundo Brigas os MD exercem a sua influência através dos elementos que lhe dão forma (texto e atividades de aprendizagem) e do modo como está estruturado (sequência e nível de formulação dos conteúdos, tipo e localização das atividades de aprendizagem). Assim, a dependência de muitos professores diante este recurso didático traduz-se, frequentemente, na adoção da sequência e do grau de profundidade de abordagem dos vários temas científicos, do tipo de atividades de aprendizagem, das questões para avaliação, das imagens, das tabelas, dos gráficos e dos exemplos determinados pelo MD (BRIGAS, idem).

Segundo Choppin (1992), ao analisar os MD deve-se atentar ao fato de serem bens de consumo, um suporte de conhecimentos escolares que intencionalmente é estruturado para se inscrever num processo de ensino-aprendizagem pela via da transmissão de valores culturais e morais. Nesta direção, o autor afirma que os manuais tornaram-se "um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes" (CHOPPIN, 2004, p. 553). Historicamente os MD ocupam o cerne da inquietude de professores e professoras, visto que carregam a memória do passado e a do futuro, provocando e resistindo a mudanças (MAGALHÃES, 2011). Posto isto, os MD não só circunscreve um conjunto de saberes, normas, conceitos, conhecimentos que são transmitidos, ensinados e/ou adquiridos nas escolas, como também os legitimam.

A pesquisadora Isabel Martins (2006) a partir do campo dos Estudos Culturais considera os manuais didáticos como sendo também artefatos culturais. Segundo a autora os MD são instâncias educativas, produtoras de significado e sentido, além disso, as condições sociais de

produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na e pela sociedade (ibidem, p. 124). Neste sentido, os MD são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nos espaços socioculturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER; 2003).

Corroborando com esta circunscrição, busca-se aproximar o conceito de artefato cultural com o conceito de "dispositivo" do filósofo francês Michel Foucault (1995) para entender os manuais didáticos como "dispositivo de disciplina", de "saber" e de "sexualidade", de controle dos sujeitos, de produção e legitimação dos gêneros e das sexualidades. O autor assim define o conceito de dispositivo como: "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1995, p. 244)".

Dito isto, os MD são dispositivos, uma vez que a sua estrutura arquitetônica/*design* adjunto aos enunciados científicos e morais que eles apresentam suscita aos/as estudantes e professores/professoras discursos. Giorgio Agamben (2009) considera que o dispositivo investe-se de uma função estratégica concreta e se circunscreve numa relação de poder; assim sendo resulta do entrelaçamento de relações de poder e relações de saber. Silva e Parreira (2013), no diálogo com a noção de dispositivo apresentada por Giorgio Agamben (idem), defendem que os livros didáticos organizam e participam de processos produtivos de modos de pensar, ser, agir e de comportar. Neste sentido, os MD têm a capacidade de "capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes" (SILVA e PARREIRA, ibidem, p. 2), bem como dizer sobre as normalidades (ou não) dos gêneros e das sexualidades.

MD e sexualidades, por diferentes mecanismos, podem, portanto, ser pensados como dispositivos, pois apresentam a capacidade de orientar, determinar e modelar as opiniões e os discursos acerca do que se diz e o que se pode dizer o que é ser homem, e o que ser mulher, determinando padrões de sexualidade válidos ou validados na e pela sociedade. O MD de Biologia é atravessado pelo dispositivo da sexualidade ao mesmo tempo em que também é um dispositivo de poder, visto que os MD têm o sexo como saber a ser ensinado o qual serve de suporte ao saber escolarizado, que visa orientar e controlar os sujeitos (e seus corpos) a que se endereça.

Assim sendo, como artefato cultural e dispositivo, os MD reverberam os enunciados utilizados pelo poder – "dispositivos de saber", "dispositivos disciplinares", "dispositivos de sexualidade" (REVEL, 2005, p.39) – nas ordens dos discursos estabelecidas na e pela sociedade, ou seja, os MD trazem um conjunto de enunciados com função normativa e reguladora dos gêneros e das sexualidades. Portanto, eles são potencialidades no gerenciamento dos discursos, ditos ou não ditos, acerca dos papéis de gêneros e das sexualidades.

2. COMO OS MANUAIS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA PORTUGUESES DISCUTEM E APRESENTAM OS GÊNEROS E SEXUALIDADES?

A metodologia seguida no trabalho orientou-se pela pergunta que se pretendeu responder com a investigação realizada: *Como os manuais didáticos de Biologia portugueses discutem e apresentam os temas gêneros e sexualidades?* Neste sentido, tratou-se de uma pesquisa documental com caráter qualitativo. Marques; Castilho; Manfroi (2008) argumentam que a abordagem qualitativa é aquela em que os dados não podem ser mensurados estatisticamente, além disso, compreender a realidade por meio desta abordagem é percebê-la a partir da subjetividade do objeto de pesquisa. Por sua vez, Duarte e Barros (2008), apontam que a análise documental compreende a identificação, verificação, e apreciação de documentos. Neste estudo, a análise foi desencadeada, portanto, visando muito mais do que localizar, identificar, organizar e avaliar textos e imagens presentes nos MD, mas buscar pelas formas por meio das quais os MD de Biologia lidam com as temáticas relacionadas aos gêneros e as sexualidades.

Considerou-se como fontes documentais três coleções didáticas de Biologia mais utilizadas no ensino secundário em Portugal no ano letivo 2014/2015 (Figura 1 a seguir) e o Programa de Biologia para o 12º ano (PORTUGAL, 2006). Destas escolheu-se os volumes, direcionados ao 12º Ano (correspondente ao 3º ano do ensino médio brasileiro). A seleção das coleções dos volumes teve como critério aproximações com as temáticas deste estudo.

Planeta com Vida	12º Ano
	Cristina Carrajola, Maria José Castro e Teresa Hilário
	Ed. Santillana Constância
	2011
Biologia	12º Ano
	Osório Matias, Pedro Martins
	Areal Editores
	2011
Terra, Universo de Vida	12º Ano
	Amparo dias da Silva, Almira Fernandes Mesquita, Fernanda Gramaxo, Maria Ermelinda Santos, Ludovina Baldaia e José Mário Félix
	Porto
	2013

Figura 1 – Manuais Didáticos de Biologia – Portugal – selecionadas para o estudo. Dados levantados no processo de pesquisa. Baseado na Lista de Manuais Escolares – Ano letivo 2014/2015.

O processo de leitura e análise das coleções didáticas ateve-se à observação atenta das imagens, textos principais, textos complementares, curiosidades atividades veiculadas nestes manuais didáticos. Consideramos produtiva a combinação entre texto escrito e imagens. Teve-se o cuidado de analisar as imagens que estão presentes nos manuais com um olhar focado nos gêneros e nas sexualidades, uma vez que entendemos que as imagens são mais do que ilustrações, elas carregam discursos e ideologias sociais e políticas e podem, nos ensinar, na medida em que é tomada como um texto "a ser lido, imaginado, observado, reconstruído no seu significado" (GOELLNER; MELO; 2001). As imagens são possibilidades de reforçar, reafirmar o que um enunciado diz ou mesmo funcionar como outro texto mobilizando sentidos por afirmar conceitos e estabelecer possíveis "verdades" (ibidem p. 123).

Nesse sentido, é possível encarar as imagens como atravessadas por discursos, produtoras de verdades, pois são pensadas e organizadas de forma que ao ver a imagem a atenção esteja voltada para determinado aspecto e não outro (AUMONT, 1993). Para o autor, ao analisar uma imagem deve-se também levar em consideração que estão inseridas em determinados contextos histórico e cultural e que se modificam de acordo com o tempo.

No trabalho de análise selecionaram-se as imagens nas quais foi possível observar enunciados, ditos e não ditos, acerca dos gêneros e das sexualidades nos MD de Biologia. Procurou-se selecionar imagens que se repetem, estas são retomadas (propiciando identificações-projeções), observando as respectivas posições sociais e modelos formadores, que delimitam e governam os corpos quanto aos gêneros e as sexualidades (LUPTON, 1999).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No percurso das análises verificou-se nos MD e no Programa de Biologia do 12º ano o processo de produção, afirmação, legitimação, ensinamentos e lições de gêneros e de sexualidades, uma vez que nos MD apresentam-se codificações dos gêneros nos conteúdos escolares, notoriamente em textos e imagens. Isto se deve ao fato da ressonância sócio-cultural da determinação dos papéis de gêneros, circunscrevendo um conjunto de saberes, normas, conceitos, conhecimentos acerca dos gêneros e das sexualidades que são transmitidos, ensinados e/ou adquiridos nas escolas. Além disso, percebemos que os MD de Biologia apresentam e/ou descrevem um modelo normal de família, quando ensinam os conteúdos de fisiologia humana, reprodução humana e genética. Esses enunciados científicos (re)produzem e legitima a heterossexualidade como o padrão ou norma das sexualidades, como se fosse a única possibilidade de vivenciar e experimentar as sexualidades.

Localizamos nas imagens dos MD de Biologia enunciados, que evocam os padrões de gêneros, atribuindo às mulheres o cuidado da família, dos filhos e filhas e da casa. Na fig. 2 (a seguir) extraída do manual do 12º ano Carrajola, Castro, Hilário (2009, p. 84) na abertura da Unidade sobre Patrimônio Genético, o MD traz representações de mulheres em cinco fotografias, inscrito sobre estas fotografias apresenta-se a seguinte questionamento: "O que possibilitará a manutenção de semelhanças na perspectiva de pessoas da mesma família?"

Figura 2 - Fotografias que ilustram a atividade "o que você já sabe, ou não". O que permite a

manutenção de semelhanças na aparência de pessoas da mesma família? (CARRAJOLA; CASTRO; HILÁRIO; 2009, p. 84).

A primeira resposta que nos vem à cabeça é genética. Todavia, a genética explicaria a possibilidade de manutenção de semelhanças biológicas, em maior ou menor grau entre pessoas da mesma família, a depender de fatores ambientais. As fotografias enunciam, apresentam mulheres e seus familiares (maridos, filhos, filhas), estas mulheres cuidam e servem aos seus familiares. Pensando nas relações de gêneros assimétricas (LAURETIS, 1994) e

contrapondo a pergunta que é colocada sobre as fotografias nós nos questionamos: o que possibilita a manutenção dos papéis de gêneros nestas famílias, ou seja, a repetição do mesmo e o apagamento das outras possibilidades? É da ordem do biológico da genética ou da epigenética? Seria da ordem do social? Ou talvez, biocultural? Em outra medida, o que possibilitará a desconstrução dos papéis de gêneros e dessa assimetria?

Estas questões nos direcionam a perceber e a destacar que, na figura anterior, há a intencionalidade de separação, distinção, categorização, (re)produção dos papéis de protagonismo desempenhados pelas mulheres no cuidado da casa e dos familiares, dando lições de feminilidades, de modo a normalizá-las e naturalizá-las. Este protagonismo das mulheres é tido como inferior em termos *status* social quando contraposto aos protagonismos outros desempenhados pelos homens em outras figuras dos MD de Biologia, os quais ocupam espaços públicos e prestigiados.

Estes papéis se relacionam com o conceito de gênero discutido pela historiadora norte-americana Joan Scott (1990) que entende o gênero como sendo símbolos culturalmente produzidos e disponíveis, que evocam representações da oposição binária, entre o masculino e feminino. Acerca disto, Paechter (2009) atesta que por diversos processos sócio-culturais se estabelece um regime de educabilidade no qual nos tornamos sujeitos de sexualidades e de gêneros.

A respeito da sexualidade biológica e do conteúdo "Reprodução Humana", lêem-se os extratos retirados do MD "Planeta com Vida", do 12º ano: "Momentos antes da ejaculação, conflui ainda para a uretra um muco alcalino proveniente das duas glândulas bulbo-uretrais, que permite a lubrificação do pênis e facilita a sua penetração na vagina e, portanto, a concretização do acto sexual e a deposição do sémen na vagina" (CARRAJOLA; CASTRO; HILÁRIO; 2009, p. 14). E "O cérvix contacta com a vagina, órgão de forma tubular, musculoso (com 9 a 10 cm de comprimento), que termina no orifício genital, e cuja função, além da recepção do sémen durante o acto sexual, é também a saída do fluxo menstrual e do feto no momento do parto" (ibidem, p. 18)

A partir da leitura e das informações contidas nos extratos, acima apresentados, percebemos a intencionalidade do ensino de um modelo de reprodução humana, de um padrão de sexualidade centrado no ato sexual, mais especificamente, no coito vaginal. Detectamos que as sexualidades nos MD são reduzidas a aspectos morfofisiológicos da reprodução humana, que por sua vez, de maneira simplista, é resumida em ato sexual, e este último em coito vaginal, isto se observou nos textos principais, quadros sínteses e nas atividades destinadas à fixação dos MD de Biologia, nota-se que os MD e o Programa de Biologia reiteram um modelo único de experiência e ato sexual, a heterossexualidade. Denota-se, também, que o desejo, o afeto, a excitação, o prazer, as possibilidades outras de experimentações, o erotismo e as sexualidades não aparecem no tratamento da Reprodução Humana nos MD de Biologia.

Assim, os conteúdos dos manuais didáticos de Biologia dão lições de normatividade dos gêneros e das sexualidades focada na heterossexualidade, como sendo a única possibilidade de vivenciá-la e experimentá-la. Adverte Louro (2009) a partir dos estudos *Queer* que a "normatividade dos gêneros está estreitamente articulada à manutenção da heterossexualidade. É somente através da heterossexualidade que noções de oposição e complementaridade dos gêneros masculino/feminino são garantidas" (p. 140). Posto isto, o texto didático pode ser pensado como uma tecnologia de codificação da heterossexualidade e dos gêneros no corpo biológico num processo de educabilidade, pois como argumenta Louro "se a heterossexualidade fosse efetivamente natural e dada não haveria necessidade de empreendimentos e esforços continuados para garanti-la" (idem).

4. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebemos neste mergulho nos MD de Biologia, enquanto dispositivos normalizantes, que os mesmos propiciam ensinamentos outros que não apenas dos conteúdos puros do campo do conhecimento científico. Esses ensinamentos disciplinam, modelam, normalizam e produzem o corpo no que concerne aos gêneros e às sexualidades. O que notamos é que nos MD de Biologia oferecem lições de normatividade dos gêneros e das sexualidades. Os papeis de gêneros socialmente determinados são reforçados nos MD de Biologia, haja vista que funcionam como instrumentos que apresentam a codificação textual e imagética destes nos conteúdos escolares. Por tanto, referem ao modo como meninos e meninas devem se comportar, agir, conduzir as relações de gênero e as sexualidades.

As análises desenvolvidas pontuam que os MD de Biologia funcionam como dispositivos de disseminação, repetição e produção do discurso da sexualidade biológica, ora afastando dos aspectos culturais, sociais e históricos, ora aproximando; Destacamos que nos MD de Biologia analisados não apresentam as bissexualidades nem as transexualidades.

Em vista disto, percebe-se a fragilidade da apresentação das temáticas e a quase inexistência de orientações nos manuais e no Programa de Biologia do 12º ano acerca destas temáticas para o trabalho dos professores e professoras em sala de aula ou fora dela. A pesquisa aponta para a necessidade de estudos junto a professores, professoras e estudantes quanto aos modos como estes e estas se apropriam dos discursos destas temáticas veiculados pelos textos didáticos.

REFERÊNCIAS CITADAS

AGAMBEN, G. O que é contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó: Argos. 2009.

AUMONT, Jacques. A Imagem. Trad.: SANTOS, Estela. SANTORO, Cláudio. Campinas: Papirus. 1993.

BRIGAS, Maria de Assunção. Os manuais escolares de Química no ensino Básico: Opiniões dos professores sobre a sua utilização. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. 1997.

CARRAJOLA, Cristina; CASTRO, Maria José; HILÁRIO, Teresa. Biologia 12º ano: Planeta com Vida. Santillana Constância. 1ª Ed. 2009.

CHOPPIN, Alain. Les Manuels Scolaires. Histoire et Actualité. Paris: Hachette. 1992. Acesso em 15 de mar., 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11087/1/Tese_02Nov2009.pdf>,

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa v.30(3): 549-566. 2004. Acesso em 15 de mar., 2014 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. (2003). Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23 p. 38. Acesso em 25 de fev., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>.

DUARTE, J.; BARROS, A. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. 2ª Edição. ed. São Paulo: Atlas S.A. 2008.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder* (pp. 243-276). Rio de Janeiro: Graal. 1995.

GOELLNER, Vilodre S.; MELO, Andrade Vitor. (2001). A Educação Física e a História: A literatura e a imagem como fontes. In CARVALHO, Yeda M.; RUBIO, Kátia (Orgs.) *Educação Física e Ciências Humanas*. S.P.: Hucitec.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e a teoria *queer*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Para uma vida não fascista. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LUPTON, Deborah. Risk and the ontology pregram. IN: LUPTON, D. Risk and sociocultural theory: new directions and perspectives. Cambridge/UK: University Press, 1999.

MAGALHÃES, J. O Mural do Tempo: Manuais Escolares em Portugal. Lisboa: Edições Colibri. 2011.

MARQUES, H. R.; CASTILHO, M. A.; MANFROI, J. Metodologia da pesquisa e do trabalho científico (3ª ed.). Campo Grande: UCDB/ABEU. 2008.

MATIAS, Osório; MARTINS, Pedro. Biologia 12º Ano. Areal Editores. 2011.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. Pró-Posições (Unicamp), Campinas, SP, v. 17, n.1(49), 2006. p. 117-136. Acesso em 20 de mar., 2014. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/49_dossie_martinsi.pdf>.

PAECHTER, C. Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades. Porto Alegre (RS): Artmed; 2009.

PORTUGAL. Programa de Biologia 12º ano: curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. MEC - Direcção-Geral de Dizeres sobre sexualidade e cultura: o que dizem os livros didáticos de Biologia?. Anais do 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Realizado na Universidade Luterana do Brasil, Campus Canoas/RS: 2013.

SILVA, Amparo Dias; MESQUITA, Almira Fernandes; GRAMAXO, Fernanda; SANTOS, Maria Ermelinda; BADAIA, Ludovina; FÉLIX, José Mário. Terra, Universo de Vida. Editora Porto. 2013.

TEACHING MANUAL: ARTIFACTS AND CULTURAL NORMALIZING DEVICES OF GENDER AND SEXUALITIES

CREPALDI, Thiago Augusto Arlindo Tomaz da Silva, thiago.icb.ufu@gmail.com[1]
SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz, elenitapinheiro@hotmail.com[2]

[1] Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia e Bacharelado em Biologia pela Universidade de Coimbra – Portugal.
[2] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberlândia – Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática. Líder do GPECS- Grupo de Pesquisa Corpos, Sexualidades e Gêneros.

***Abstract**: The objective of this work is to question the teaching manuals as cultural artifacts and normalizing devices of genders and sexualities through the analysis of three textbooks of biology in secondary education used in Portuguese schools. This article is an excerpt from the Scientific Initiation Project, fostered by FAPEMIG / UFU entitled "Body, Gender and Sexuality: ways of teaching Biology in Portuguese Teaching Manuals", which was allied to the CNPq research project entitled "Biological Knowledge, Culture and Sexuality: analysis of the methodology employed in Brazilian textbooks and Biology Portuguese ". With the research question "as the textbooks of Portuguese Biology discuss and present the gender and sexuality issues?" This research is methodologically entered the field of qualitative research with use of documentary analysis. The theoretical basis sat mainly in the work of Michel Foucault, sexuality studies and education in post-structuralist perspective. The developed analysis punctuate the textbooks of biology work as production devices, reproduction, dissemination and repetition of heteronormative discourse of sexuality, sometimes away from the cultural, social and historical aspects, now approaching; The research points to the need for studies with teachers, teachers and students about the ways they and these appropriate the discourse of these issues, and the necessary insertion of the discussions in the manuals.*

***Keywords:** Genders, sexualities, Biology Teaching, Teaching Guides, Portugal.*

BIBLIOMETRIA EM GESTÃO POR PROCESSOS: UM LEVANTAMENTO NOS EVENTOS DA ANPAD, NO BANCO DE TESES E NOS PERIÓDICOS DA CAPES

TSUKAHARA, MARIANA PIRKEL[1], mariana.tsukahara@ifgoiano.edu.br
SILVA, ANDRÉ VASCONCELOS[2], andre.silva.ufg@gmail.com
ALVIM, TAÍS GUEDES DE MELO[3], taiscoach@gmail.com
RASSI, WERIANNY SANTIAGO[4], adm.santiago@yahoo.com.br

[1]Aluna regular do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Organizacional na Universidade Federal de Goiás (UFG), servidora do Instituto Federal Goiano (IF Goiano).
[2]Docente na Universidade Federal de Goiás (UFG)
[3] Docente na Fundação Educacional de Goiás - Faculdade Lions
[4] Docente na Faculdade Padrão

Resumo: *Na busca de modelos de gestão que contemplem, de forma mais efetiva e eficaz, as novas e crescentes demandas da sociedade brasileira, a gestão por processos surge fortemente como um modelo que se propõe a enxergar um conjunto de atividades e pessoas inter-relacionadas. Nessa perspectiva, foi realizado um levantamento sobre os trabalhos desenvolvidos e a discussão teórica ocorrida no Brasil, nos últimos anos, em torno da temática "gestão por processos". Desse modo, o objetivo desse trabalho foi analisar as pesquisas sobre gestão por processos publicadas nos eventos da ANPAD e disponíveis no Banco de Teses e Periódicos da CAPES. Encontrou-se como resultado uma concentração das pesquisas nas regiões sul e sudeste, bem como uma concentração de publicações nos anos de 2011 e 2012. Observou-se ainda uma quantidade de apenas 22% das pesquisas correlacionadas à administração pública*.

Palavras-chave: *Gestão por processos; BPM; bibliometria em gestão por processos.*

1. INTRODUÇÃO

O interesse das organizações na adoção de ferramentas de gestão tem crescido nos últimos anos. Parte desse interesse é proporcional ao grau de complexidade das operações que emana das atividades inter-relacionadas de um processo organizacional.

Outra parte é consequência de uma mudança de visão dos gestores, em que a satisfação do cliente passa a ser um objetivo organizacional. Dentre as diversas ferramentas de gestão empregadas tanto na iniciativa privada como nas organizações públicas, observa-se o crescente interesse das organizações pela adoção de modelos de gestão orientados para processos, sobretudo como principal meio para o incremento da agilidade, integração e flexibilidade institucionais (PAIM *et al*., 2009).

Sabe-se que a gestão por processos tem como precursores a Gestão da Qualidade Total, fortemente empregada nos anos 80, bem como a reengenharia de processos de Michael Hammer e James Champy, da década de 90. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo fazer uma revisão bibliométrica, a fim de e mapear os estudos que tratam de gestão por processos publicados nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração e no banco de teses e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Nessa perspectiva, é relevante analisar como a "gestão por processos" vem sendo investigada nos meios acadêmicos, surgindo assim a seguinte problemática: em que estágio de desenvolvimento se encontra a pesquisa de gestão por processos?

Cabe observar que dentre os artigos consultados para a elaboração do presente trabalho, somente uma pesquisa de revisão bibliométrica fora encontrada. O estudo de Kipper *et al.* (2013) é uma pesquisa bibliométrica recente, que empregou como fonte os principais eventos científicos brasileiros das áreas de engenharia de produção, com o intuito de analisar como o assunto tem sido abordado por autores das áreas da Gestão por Processos e Base de Conhecimento.

Assim, esse trabalho se justifica uma vez que se propõe a analisar quantitativamente as produções, não se limitando a qualquer área de conhecimento específica. Este artigo é composto

por introdução e cinco seções, as quais apresentam a revisão conceitual de gestão por processos e sua absorção pela Administração Pública, a metodologia aplicada, os resultados obtidos e, por fim, as considerações finais.

2. FUNTAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O que é Gestão por processos?

Na esfera organizacional, o termo processo refere-se a uma ordenação específica das atividades de trabalho no tempo e no espaço, com começo, fim, *inputs* e *outputs* claramente identificados, enfim, uma estrutura para ação (DAVENPORT,1994). Segundo Rebouças (2007), processo é o conjunto estruturado e intuitivo das funções de planejamento, organização, direção e avaliação das atividades sequenciais, que apresentam relação lógica entre si, com a finalidade de atender às necessidades e expectativas dos clientes externos e internos da empresa.

Partindo-se do conceito de processos, é possível observar, na produção científica, o uso de duas terminologias que, embora parecidas, possuem abrangência distinta, que são a gestão de processos e a gestão por processos.

Por "gestão **de** processos" entende-se que existem processos sendo monitorados, mantidos sob controle e que buscam atender a um planejamento. Esses processos podem pertencer ou não a um único departamento. Já a aplicação da preposição "**por**" implica um entendimento de uma maior abrangência, que compreende uma visão sistêmica, sendo essa nomenclatura o foco do estudo.

Tradicionalmente, as organizações são estruturadas por um modelo funcional, departamentalizado. Nesse modelo são agrupadas na mesma unidade pessoas que realizam atividades dentro de uma mesma área técnica ou de conhecimento, por exemplo, a área financeira, de produção, comercial e de gestão de pessoas, dentre outras.

Inicialmente, as organizações são estruturadas por função, a fim de facilitar o gerenciamento do aumento de especialização e a divisão do trabalho. No entanto, com o incremento das habilidades da organização para produzir melhores produtos e serviços, bem como o crescimento da complexidade das operações, tal modelo mostra-se ineficiente em diversas perspectivas estratégicas e gerenciais.

Segundo Paim *et al.* (2009) o modelo funcional possui limitações quanto à capacidade de coordenação do trabalho e, ainda, revela-se restritivo para lidar com a realidade contemporânea, na qual a construção de organizações mais ágeis, integradas e flexíveis passa a ser uma condição importante para a atuação que sustente e aprimore o desempenho organizacional.

O redesenho da estrutura por meio da gestão por processos permite maior integração entre as funções, podendo auxiliar e agilizar a tomada de decisão dos gerentes na resolução de problemas.

A visão por processos não acaba com a concepção departamental das empresas, mas provê meios para que estas sejam geridas a partir de uma visão mais ampla, ou seja, sistêmica.

Tendo-se ainda como premissa que a gestão por processos é uma ferramenta eficaz na busca pela melhoria contínua dos processos produtivos e, consequentemente, no aumento de eficiência produtiva, busca-se entender se há interesse da Administração Pública na implantação da gestão por processos, embora tendo seus órgãos estruturados de modo funcional.

2.2. Gestão por processos na Administração Pública

A ideia de uma administração pública gerencial no Brasil começou a ser delineada na década de 30. A criação do DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público, em 1936, representou a primeira reforma administrativa do Brasil por meio da implantação da administração burocrática clássica, em que os princípios centralizadores e hierárquicos - princípio da unidade de comando são fortemente marcados.

Segundo Bresser (1996), a administração pública burocrática foi adotada para substituir a administração patrimonialista, em que o patrimônio público e o privado eram confundidos. O nepotismo e o empreguismo, até mesmo a corrupção, eram a norma. Tornou-se assim necessário desenvolver um tipo de administração que partisse não apenas da clara distinção entre o público e o privado, mas também da separação entre o político e o administrador público.

A criação das autarquias, empresas públicas, sociedades de economia mista e fundações públicas, representou a primeira tentativa de reforma gerencial administrativa, por meio do Decreto-Lei nº 200, de 1967. Esse decreto representou uma superação da rigidez burocrática, simbolizando o primeiro momento da administração gerencial no Brasil. De acordo com Bresser (1996), foi dada ênfase à descentralização mediante a autonomia da administração indireta, a partir do pressuposto da rigidez da administração direta e da maior eficiência da administração descentralizada. Buscava-se, via flexibilização da administração, uma maior eficiência nas atividades econômicas do Estado.

A reforma do Estado, que se tornou tema central no mundo todo nos anos 90, foi uma resposta ao processo de globalização econômica e financeira. Nessa época, o Brasil vivenciava uma grande crise econômica, marcada pelo episódio hiperinflacionário, tornando-se imperiosa a reforma do Estado. Tal reforma de fato só tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso.

Em 1995, iniciou-se, então, a reforma da gestão pública ou reforma gerencial do Estado com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado e o envio para o Congresso Nacional da emenda da administração pública, a qual se transformou, em 1998, na Emenda Constitucional nº 19.

Dentre as diversificadas ações da reforma da gestão pública, as quais tinham por objetivo profissionalizar a administração no âmbito do Estado Brasileiro, pode-se destacar o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GESPÚBLICA, o qual se originou do Programa de Qualidade do Serviço Público do Governo Federal, implantado em 1999.

O Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública – foi instituído pelo Decreto nº 5.378, de 23 de fevereiro de 2005, e tem como objetivo a promoção da gestão pública de excelência, visando a contribuir para a qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão e para o aumento da competitividade do país.

A implementação de diversas ações por meio do GesPública demonstra a preocupação dos gestores públicos em modernizar e aperfeiçoar a gestão pública, disseminando ferramentas gerenciais a serem adotadas. Dentre as diversas ferramentas gerenciais indicadas pelo programa, encontra-se em grande destaque o interesse na Gestão por Processos.

O GesPública prevê a Gestão por Processos como uma das ferramentas para a simplificação de processos e normas e a otimização dos fluxos de trabalho, eliminando procedimentos que não agregam valor ao serviço prestado pelas instituições e, por consequência, pelo Estado.

Conforme o Guia de Gestão de Processos do GesPública (SEGES, 2009), a moderna gestão pública considera processos como "um conjunto de decisões que transformam insumos em valores gerados ao cliente/cidadão", ampliando a ideia de processos como meros fluxos operacionais e destacando o compromisso das instituições em tomarem decisões com o fim de satisfazer as necessidades desse cliente, ou seja, do cidadão.

3. MÉTODO

Esse artigo utilizou o método bibliométrico de mapeamento de pesquisas. Segundo Araújo (2006), é feito um levantamento dos estudos cadastrados em bases de dados que contenham grande quantidade de publicações e que disponham de ferramentas que possibilitem o uso de descritores lógicos para a seleção dos artigos. Especificamente nesse estudo, as seleções dos artigos ocorreram a partir da utilização das expressões "gestão por processos" e "BPM". É válido ressaltar que a termologia "gestão de processos" não foi considerada como descritor, uma vez que sua significância teórica difere do conceito de gestão por processos.

De acordo com Araújo (2006), a bibliometria envolve a técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico. Nesse artigo, foi aplicada a lei clássica de Zipf, que busca palavras inseridas nos textos pesquisados e a frequência do seu uso, em que o número de vezes que este assunto aparece indica o assunto do documento.

Foram considerados nesse estudo os artigos publicados nos eventos realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A escolha do banco de dados da ANPAD baseou-se na correlação direta que existe entre a administração e a termologia "gestão", intuindo assim que os descritores buscados tenham representatividade de publicações na ANPAD, uma vez que esta concentra as publicações dos pesquisadores, pós-graduandos, professores e outros profissionais de administração e contabilidade, bem como de áreas correlatas.

A seleção dos artigos do banco de teses e periódicos da CAPES implica na representatividade desse órgão em nível nacional, uma vez que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Pode-se realizar uma busca de grande abrangência entre as diversas áreas do conhecimento, não se restringindo à área de administração.

A pesquisa não se limitou a nenhum período, selecionando cem por cento dos artigos que continham os descritores já citados no resumo e no título. Foram selecionados 45 artigos segundo critérios quantitativos bibliométricos, sendo analisados segundo a autoria, o ano de publicação, o tipo de gestão a que se refere (pública ou privada), a região geográfica da publicação e a quantidade de referências nacionais e internacionais utilizadas pelos autores para embasar seus estudos.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados da pesquisa bibliométrica, realizada a partir das bases de dados ANPAD e CAPES, são apresentados em tabelas, sendo a referência da busca junho de 2014. Foram considerados nesta seleção todos os artigos que possuíam em seu título, resumo ou palavra-chave os descritores "gestão por processo" ou "BPM".

Com relação a quantidade de artigos publicados por ano, é válido ressaltar que a pesquisa não se preocupou em delimitar um período fechado, sendo assim considerados para a base da pesquisa todos os artigos e teses com os descritores supracitados.

No total, foram analisados 45 artigos, sendo que a produção quantitativa por ano se encontra na Tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de artigos por ano

Ano	2002	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Quantidade	1	1	2	3	3	2	15	13	4	1	45
	2%	2%	4%	7%	7%	4%	33%	29%	9%	2%	

De acordo com a análise da Tabela 1, é possível constatar que foi obtido uma única publicação em 2002, havendo um intervalo de quatro anos até encontrar uma nova publicação. Uma grande concentração de publicações ocorreu nos anos de 2011 - correspondente a 33% do total de publicações - e 2012, com 29%.

A fim de compreender o que teria estimulado a concentração de publicações nos anos de 2011 e 2012, buscou-se compreender se haveria alguma correlação com o Programa GesPública, implementado a partir de 2009. Desse modo, procurou-se segregar todas as publicações que realizaram a pesquisa com aplicabilidade direta no âmbito da administração pública. Essa busca está representada na Tabela 2.

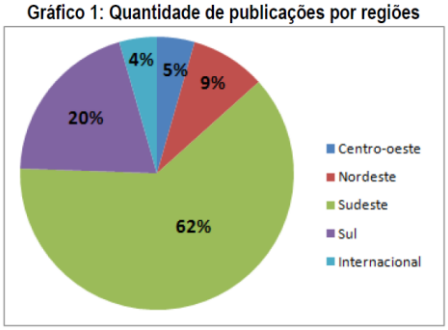
Tabela 2: Produção por ano e por tipo de gestão

Foco	2002	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	%
Gestão geral	1		1	1	3	2	12	10	4	1	35	78%
Gestão pública		1	1	2			3	3			10	22%
Total geral	1	1	2	3	3	2	15	13	4	1	45	100%

Nota-se que, da totalidade, 22% das pesquisas realizadas tiveram correlação direta no âmbito da administração pública, isto é, a aplicabilidade ou o estudo foram realizados em órgãos públicos. Os 78% restantes representam estudos com aplicação no âmbito das organizações privadas. Os estudos realizados de modo genérico, sem explicitar o âmbito da aplicação ou a base de organização considerado na pesquisa, foram contabilizados no quantitativo geral, o que contribui para o expressivo valor de 78%.

Por meio do Gráfico 1, segregou-se as publicações por regiões:

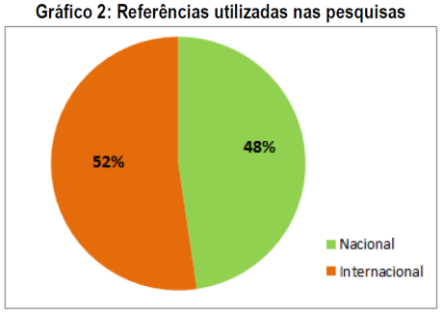
Gráfico 1: Quantidade de publicações por regiões



Verifica-se, portanto, uma expressiva concentração de pesquisa em gestão por processos na região Sudeste do Brasil, com 62%, seguida pela região Sul com 20%. O Nordeste apresenta 9%, a região Centro-Oeste 5%, e publicações de outros países nas bases de dados pesquisadas 4%. A concentração de estudos na região sudeste reflete tanto a concentração de instituições acadêmicas de excelência na área de gestão, a exemplo da Universidade de São Paulo, e Fundação Getúlio Vargas - FGV, Dom Cabral quanto a concentração do parque industrial tecnológico, em especial nas regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro

No Gráfico 2, é possível observar quantidade de referências nacionais e internacionais utilizadas pelos autores para embasar seus estudos.

Gráfico 2: Referências utilizadas nas pesquisas



Nota-se que a participação média das referências nacionais esteve próximo da média internacional, ainda que essa prevaleça sobre aquela.

Do total das 45 pesquisas, 52 autores contribuíram na produção dos artigos. Pode-se afirmar que existe uma pulverização de pesquisadores, o que dificulta na formação de uma comunidade de pesquisa voltada para os estudos de gestão por processos. Para fortalecimento teórico dos estudos, é necessário diálogo e continuidade das pesquisas entre os pesquisadores, o que não foi detectado nesse trabalho.

Com exceção do artigo bibliométrico de Kipper *et al.* (2013), classificado como pesquisa teórica, uma vez que realiza uma revisão bibliográfica e bibliométrico sobre gestão por processos, todos os demais estudos foram classificados como pesquisa empírica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a produção está altamente concentrada na região sul e sudeste, em que os autores tratam do tema de modo isolado, e não em rede. A perspectiva da mudança no tratamento do tema, tratando-o em rede academicamente poderia contribuir para maior penetração das práticas nas instituições, em especial no serviço público.

Sabe-se que ex-ministro da educação, Henrique Paim, a fim de conseguir alcançar resultados positivos em relação à maioria dos indicadores de qualidade da educação básica, tem implantado a cultura da gestão por processos no ministério da educação – MEC (BPM Global Trends, 2014). Acredita-se, assim, que poderá emanar forte interesse da comunidade acadêmica em avançar os conhecimentos tanto teóricos quanto aplicados à prática de gestão por processos, por intermédio da disseminação dos valores. A expansão da rede dos Institutos Federais é um momento que pode ser utilizado como laboratório para aplicação das ferramentas de gestão, dente elas, a gestão por processos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. *Bibliometria*: evolução histórica e questões atuais. Em Questão, Ed. Porto Alegre, 2006.

BRASIL Decreto nº 5378 de 23 de fevereiro de 2005. Disponível em *<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5378.htm>* Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Estado*, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil*. RSP, DF,1998.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo, Ed. McGraw-Hill, 1980.

DAVENPORT, T. H. *Reengenharia de Processos*: como inovar na empresa através da tecnologia de informação. 5 ed. RJ: Campus, 1994.

KIPPER, L.M. *et al*. O uso do conhecimento como técnica evolutiva voltada à melhoria dos processos e de tomada de decisão. In: *XXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Salvador, BA: ABEPRO, 2009.

PAIM, R. *et al*. *Gestão de Processos*: pensar, agir e aprender. Porto Alegre: Bookman, 2009.

REBOUÇAS, D. P. *Manual de consultoria empresarial*. São Paulo, Ed. Atlas, 2007.

MONTERO, I.; LEÓN. O. G. A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 7, No. 3, pp. 847-862, 2007.

TRENDS, G. BPM. Um novo olhar sobre a administração pública. *São Paulo Revista BPM*. Ano 1, ed. 6, 2014

YIN, Robert k. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Porto alegre, Ed. Bookman, 2.ed. 2001.

_____. Gestão de Processos. Brasília: 2009. Disponível em: *<http://www.gespublica.gov.br/ferramentas/pasta.2010-04-26.0851676103>*. Acesso em: 05 ago. 2014.

BIBLIOMETRICS IN BUSINESS PROCESS MANAGEMENT : A SURVEY IN THE EVENTS OF ANPAD, CAPES'S BANK OF THESES AND PAPERS.

Tsukahara, Mariana Pirkel, mariana.tsukahara@ifgoiano.edu.br[1]
Silva, André Vasconcelos, andre.silva.ufg@gmail.com[2]
Alvim, Taís Guedes de Melo, taiscoach@gmail.com[3]
Rassi, Werianny Santiago, adm.santiago@yahoo.com.br[4]

[1]Regular student of the Professional Master's Degree Program in Organizational Management UFG), civil servant at Instituto Federal Goiano (IF Goiano).
[2]Professor (PhD) at the Federal University of Goiás
[3] Specialist professor at Fundação Educacional de Goiás - Faculdade Lions
[4] Master professor at Faculdade Padrão

Abstract. *Searching for management models that focus, more effectively and efficiently, the new and growing demands of Brazilian society, management by process strongly emerges as a model that aims to see a set of*

activities and interrelated people. From this perspective, a survey was conducted on the work and the theoretical discussions that took place in Brazil in recent years, over the subject "business process management". Thus, the aim of this study was to analyze the research on process management published in the events of ANPAD and available at the CAPES´s Bank of Theses and Papers. It was found as result of the study a concentration of research in the South and Southeast, as well as a concentration of publications in the years of 2011 and 2012. Also, only 22% of research correlated to public administration was observed in the organization´s platform.

***Keywords**: Business process management, BPM, bibliometrics in business process management .*

E–LEARNING: DESAFIO DE TREINAMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

Souza Costa, Jaqueline [1], jaquelinedesouza.costa@angloamerican.com
Limongi França Coelho Silva, Renata[2]
Simões Gomes, Thiago [3]

[1] Graduanda em Administração pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC)
[2]Coordenadora e Docente do Centro de Ensino Superior de Catalão, Doutoranda em Psicologia- PUC Goiás, Mestre em Psicologia PUC Goiás)
[3] Professor, Administrador, Mestre em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Especialização MBA em Gestão Financeira pelo Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC. Coordenador e Professor do Curso de Administração do CESUC

Resumo: *O treinamento é um processo que busca ensinar novas qualidades aos indivíduos visando desenvolver novas competências o que faz com que se tornem mais produtivos e busquem alcançar os objetivos organizacionais. O treinamento pode ser realizado em curto prazo, sendo assim é uma maneira eficaz que agrega valor aos indivíduos, à organização e aos clientes. Para tanto esse trabalho teve como objetivo geral mostrar a importância da área de treinamento e desenvolvimento nas organizações, ressaltando o processo e tipos de treinamentos focalizando na ferramenta e – learning. A metodologia utilizada envolveu a aplicação de um questionário com perguntas abertas a 25 indivíduos de diversas subáreas de recursos humanos, ou seja, pessoas que estão envolvidas diretamente ou indiretamente com o treinamento na organização. O instrumento buscou levantar informações como os custos do treinamento e-learning, comparação dos gastos com hora extra e com treinamento e-learning. as expectativas dos funcionário com a nova ferramenta. Os resultados apontaram que os custos diminuem com o treinamento e-learning e que a maior vantagem da técnica é a flexibilidade, uma vez que o funcionário pode passar pelo treinamento em qualquer lugar.*

Palavras-chave: *treinamento, desenvolvimento, e-learning.*

---

1. INTRODUÇÃO

O treinamento é um processo que busca ensinar novas qualidades aos indivíduos visando desenvolver novas competências isto faz com que se tornem mais produtivos e busquem alcançar os objetivos organizacionais. O treinamento é realizado em curto prazo, sendo assim o t é uma maneira eficaz que agrega valor aos indivíduos, à organização e aos clientes. Existem várias definições de treinamento, segundo Chiavenato (2008, pg. 366) "Especialistas em RH consideravam o treinamento um meio para adequar cada pessoa a seu cargo também é uma forma de desenvolver a força de trabalho na organização". Já Dessler (2003, pg. 140) define treinamento como um "conjunto de métodos usados para transmitir as habilidades necessárias para o desempenho do trabalho aos funcionários novos e antigos. Lacombe (2005, pg 311) complementa a definição de treinamento afirmando que o treinamento é usado continuamente nas organizações bem administradas, cada vez que você mostra a uma pessoa como ela deve fazer o trabalho, você a está treinando. Portanto não é algo que você realize de uma única vez e alcance os resultados esperados. As mudanças nas organizações estão ocorrendo rapidamente e as organizações devem acompanhar essas mudanças, preparando seus profissionais, proporcionar um treinamento faz com que os indivíduos desenvolvam novas competências e habilidades, melhorando o desempenho nas tarefas e até mesmo gerar mudança de comportamento. As empresas que prezam pela capacitação dos empregados tem a chance de ser mais competitiva no mercado. Segundo Boog (2001) o treinamento começa como uma resposta de uma necessidade ou a uma oportunidade em um ambiente organizacional, estabelece o valor faz com que o círculo do processo seja cumprido, pois enfoca as necessidades, os problemas e as oportunidades que ele originalmente visa a atender.

2. MÉTODOS E TÉCNICAS DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS

A educação à distância surge como uma modalidade de educação que vem sendo adequada às novas demandas educacionais que caracterizam o mundo globalizado. Um processo de democratização do saber, de educação aberta e continuada, que visa atender um grande número de pessoas, em menos tempo e mantendo a qualidade dos serviços. Na modalidade de educação à distância a interação entre os participantes pode ser realizada em tempo real, ou a qualquer instante. "O ensino à distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal entre professor e aluno na sala de aula, como meio preferencial do ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didática e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes." (ARETIO apud ZENTGRAF, 2000, pg.98).

O crescimento do ensino a distância com novas tecnologias educacionais é uma tendência alternativa de estudo para os cursos de aperfeiçoamento profissional. De acordo com Ruhe apud zumbo (2013, pg.18) "os métodos de distribuição de educação à distância incluem a postagem de material impresso, videoteleconferência e CD-ROM, e podem tanto servir tantos aos alunos à distância quanto aos presenciais". Com a evolução do ensino a distância possibilitou o surgimento de uma nova modalidade de ensino a distância (EAD) o e – learning que é fortemente baseado em tecnologia, permitindo eliminar algumas limitações bastante conhecidas da EAD, tais como a falta de interatividade, a evasão de alunos, conteúdos fracos, materiais didáticos pouco atraentes e a ausência da verificação do nível de aprendizagem, desse modo o e - learning pode ser considerado uma modalidade de ensino a distância que visa a melhoria de conhecimento e performance o individuo.

2.1. Educação a distância e e-learning

A técnica de educação à distância surge como uma modalidade de treinamento que vem sendo adequada às novas demandas educacionais que caracterizam o mundo globalizado. Na modalidade de educação à distância a interação entre os participantes pode ser realizada em tempo real, ou a qualquer instante. Essa evolução do ensino a possibilitou o surgimento de uma nova modalidade de ensino a distância (EAD) o e – learning que é fortemente baseado em tecnologia, permitindo eliminar algumas limitações bastante conhecidas nos métodos educativos tradicionais.

2.2. Modalidades e-learning

O e-learning, no que se refere à simultaneidade das atividades, pode ser dividido em dois tipos de modalidades.

- Modalidade assíncrona: Os participantes realizam os cursos em dia e horário de sua conveniência, não dependendo da presença dos professores e dos demais integrantes da turma.
- Modalidade síncrona: os participantes e os instrutores têm dia e horário determinado para realizar as atividades de forma presencial ou virtual, através de videoconferência, audioconferência, fórum ou chat. Os participantes podem estar geograficamente distantes, outras cidades, outro Estados até mesmo outros países.

2.3. Características do Ensino à distância

As principais características do ensino a distância são:

Alcance: O ensino a distancia tem facilidade em atingir uma grande população em pouco tempo, também é possível superar dificuldades de dispersão geográfica e seus respectivos custos, ou seja, treinar mais em pouco tempo.

Flexibilidade: O aluno pode fazer o curso no horário e local que for mais conveniente.

Individualização do treinamento: Devido à flexibilidade do ensino a distância, é possível respeitar as características individuais dos participantes, de modo que cada um possui uma velocidade de aprendizagem. Tem aqueles que possuem maior dificuldade para aprendizagem e aqueles que possuem facilidade para absorver as informações. Conforme Cardoso (2007, pg. 25) "No e - learning esse treino será totalmente individualizado e o tempo despendido por um aluno não tomará o dos outros, dessa forma, cada um poderá exercitar em seu tempo".

Carga horária do curso: O ritmo do estudo do aluno não depende de quanto tempo ele passa em frente ao computador, a carga horária do curso é contabilizado levando em consideração o tempo que o aluno irá despender para ler todo o conteúdo, fazer os exercícios necessários, e caso necessário outros tipos de atividades também é considerado esse período. Se o aluno passou por todo o programa proposto e seu aprendizado foi eficaz, não importa se o aluno fez em menos ou mais tempo.

Planejamento: Os cursos e treinamentos a distância devem ser bem planejados para ter qualidade e atingir os objetivos que são propostos. Há uma grande diferença entre cursos a distancia com cursos presencias nos cursos presenciais a

possibilidade de improvisar, concentrar em algum tópico e suprir outros, porém no ensino à distância não a margem para improvisos, o conteúdo deve ser bem planejado.

Comprometimento e disciplina: Ao contrario de cursos presenciais que o professor pode chamar atenção quando necessário no ensino a distância o professor não pode alertar os alunos isso faz com que o aluno tenha um maior comprometimento e disciplina. Essa questão é uma das maiores preocupações dos profissionais que estão inciando o trabalho com o e - learning, porém a vários métodos que possam influenciar na participação e comprometimento desses indivíduos.

Foco no aluno: Nos cursos à distância o professor está distante do aluno, tornando mais difícil a interação entre professor e aluno e, consequentemente acompanhar seu desenvolvimento, por outro lado a interação do curso é toda individualizada. Características como essas apresentam limitações e também novas possibilidades de didáticas segundo Cardoso (2007, pg.26).

Composição do corpo docente: Devido ao contato com os professores ser mais distantes, optam por colocar no seu corpo docente os melhores professores do mercado para que possa suprir essa necessidade. Mídia: De acordo com Cardoso (2007, pg.26). "Existem basicamente duas modalidades de ensino a distância: a unidirecional e a bidirecional". Unidirecional: Possui apenas o sentido de ida, o conhecimento flui apenas em direção da fonte para o aluno ou seja através de livros, manuais, radio, televisão entre outros, de modo que essas aulas chegam ao aluno. Biderecional: O conhecimento ganha duas mãos ida e volta e a comunicação passa a ser não apenas possível e sim desejada. Há contato entre aluno e professor por meio de telefones, correspondências, audioconferência, videoconferência e também pela internet.Vantagens e Benefícios do e–learning.

2.4. Vantagens e Benefícios do e - learning

Os benefícios do e-learning também se estendem para as organizações, que segundo Rosenberg (2006, pg. 47): "através do e-learning as organizações podem alcançar pessoas que estão dispersas geograficamente, permite um grande número de participantes, melhora a eficiência do treinamento permitindo que mais informações possam ser entregues para mais pessoas e a custo baixo, permite atualização rápida dos conteúdos dos treinamentos".

As vantagens do e-learning são desafiadoras, aprender mais e melhor, mais rápido e assim se tornar mais inteligentes e competentes, lembrando que se torna necessário ter uma visão clara das necessidades de aprendizagem da organização para sucesso do programa.

O e-learning complementa o ensino em sala de aula, porém não a substitui, o que acontece é que a quantidade de horas em sala de aula será menor, mas o volume de aproveitamento e as experiências vivenciadas serão maiores.

As principais vantagens que direcionaram as empresas para a adoção do modelo e-learning são:

- Alcance e cobertura de toda a operação de forma ágil e simultaneamente;
- Possibilidade de visão do todo;
- Redução de tempo na divulgação de informações;
- Redução com logísticas de treinamentos (Viagens, hospedagens e transportes)
- Desenvolvimento de novas oportunidades e parcerias;
- Criação de formatos de incentivos que facilitarão a busca de conhecimento;
- Redução de custo com consultorias de treinamentos;
- Flexibilidade de tempo para realização do treinamento.

3. RESULTADOS E CONCLUÕES

O estudo de caso foi realizado em um grupo de empresas do ramo de mineração, tendo como objetivo analisar as principais mudanças trazidas pela implantação do e- learning focando a redução de custo com a implantação deste método. Para complementar o trabalho foi elaborado um questionário direcionado aos profissionais da área de Recursos Humanos.

Segue tabela de treinamentos e quantidade de participantes que serão envolvidos com a metodologia.

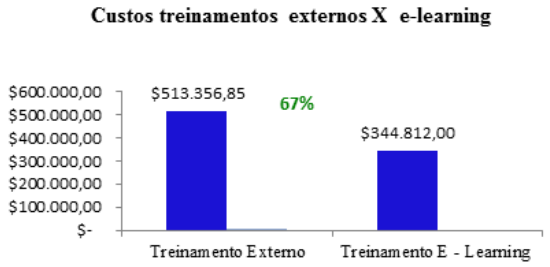
Tabela 1. Treinando por empresas

TREINANDOS_POR EMPRESA					
Empresa	NR33	NR35	Direção Preventiva	NR10	NR33 Supervisor
Empresa 1	290	290	160	35	45
Empresa 2	134	102	577	30	25
Empresa 3	344	268	155	42	64
Empresa 4	117	85	67	17	27
Empresa 5	186	256	1	24	9
Empresa 6	298	356	82	33	82

Fonte: O autor.

Após o levantamento realizado, foi analisado os custos entre fornecedores de treinamentos externos e custos com treinamentos e – learning. Com o intuído de mostrar a redução desses valores foi criado o gráfico a seguir:

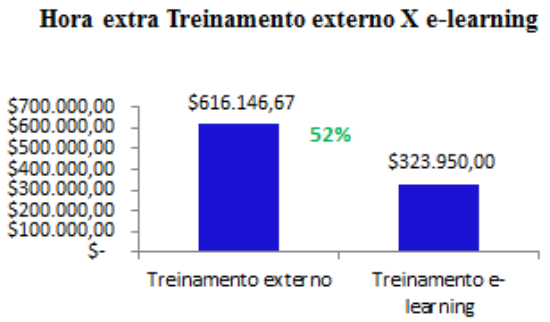
Gráfico 1. Gráficos custos treinamentos externos X e-learning.



Fonte: O autor

Com base na comparação realizada com a implantação do e - learning terá uma redução de aproximadamente 67% de valores com contratação de instituições. Com essa nova ferramenta terá também uma redução de custo significativo com valores relacionados à hora extra conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2. Comparação gastos HE treinamentos externos X E- learning



Fonte: O autor.

Após analise foi verificado que as horas extras referentes aos treinamentos terá uma redução de custo de 52% ou seja, uma redução na metade do valor que estava sendo pago, essa minimização acontece devido à flexibilidade que o empregado tem para realizar seu treinamento.

O questionário teve como objetivo mostrar as expectativas dos profissionais da área de Recursos Humanos com a inovação do método de treinamento.

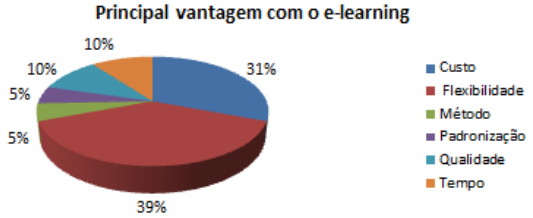
O gráfico abaixo tem como objetivo identificar as principais expectativas dos entrevistados com a implantação do e-learning. Com 21% das respostas a principal expectativa levantada foi à redução de custo que serão minimizados com a implantação da ferramenta, com 19% das respostas a flexibilidade de horário se torna um ponto importante na pesquisa, pois os entrevistados acreditam que dessa forma os indivíduos terão um prazo maior para a realização do treinamento diminuindo a quantidade de absenteísmo. Diante do exposto 14% criam a expectativas com a inovação, acompanhado com 13% das respostas estão às opções dinamismos nos treinamentos e inclusão social, apenas 8% das respostas foram direcionadas a melhor acessibilidade dos empregados e padronização e por fim com 5% a opção de diversificação de oferta de cursos. Segue abaixo gráfico que representa essas expectativas.

Gráfico 3. Expectativas com o e-learning

Fonte: O autor

Foi questionado aos entrevistados quais vantagens eles visam ser mais significante com a implantação do e-learning. Conforme o gráfico 4, podemos concluir que 39% das pessoas reforçam que a flexibilidade é a principal vantagem do ensino a distancia acompanhando com 31% com relação à vantagem da redução do custo, podendo assim verificar que os entrevistados reforçaram que a flexibilidade e o custo são os principais benefícios da ferramenta. 10% dos entrevistados opinam que a principal vantagem é referente à qualidade dos treinamentos, por fim com apenas 5% das respostas os participantes acreditam que a principal vantagem é o método e a padronização.

Gráfico 4. Vantagem com o e-learning

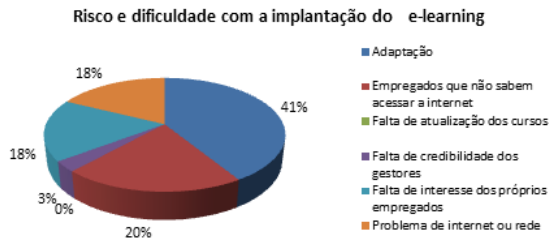


Fonte: O autor

Como qualquer projeto oferece risco o gráfico 5, tem por objetivo levantar a principal preocupação dos profissionais mediante a implantação da ferramenta, com 41%, os profissionais acreditam que os indivíduos terão dificuldades em adaptar com as mudanças, a segunda alternativa com 20% foi a dificuldades das pessoas que não sabem acessar a internet, porém como alternativa a empresa irá aplicar treinamentos a fim de desenvolver esses indivíduos, 18% dos participantes acreditam que a falta de interesse dos participantes também será uma grande dificuldade sendo assim será desenvolvidos meios para que os

empregados sintam mais interessados, repetindo o resultado anterior de 18% foi levantado o problemas com acesso a internet e finalizando com 3% tivemos a preocupação com a credibilidade dos gestores a opção falta de atualização dos curso não teve votação.

Gráfico 5. Risco e dificuldades com a implantação do e-learning



Fonte: O autor

O conteúdo apresentado permitiu a visualização das vantagens e benefícios da ferramenta e-learning, mostrando as dificuldades que poderão vim a ocorrer com essa implantação, outro ponto abordado foi a da redução de custo com esse método, sendo um fator importante para as organizações. É visível que esta ferramenta será desafiadora aos profissionais da área de recursos humanos, no entanto as empresas deverão adotar medidas para a redução desse impacto.

Com base na redução de custo, pode-se afirmar que com os treinamentos e-learning as organizações terão uma grande redução de custo, pois serão reduzidos custos com locações de instituições, deslocamentos, hospedagens, locação de sala e demais logísticas com treinamentos e com relação a horas extras, as organizações terão uma redução significante.

A adaptação dos empregados será o fator que devera ser estudado com cuidado pela organização para que não possa impactar na aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, a fim de atingir os objetivos propostos pela organização.

Pode se notar que os empregados que não sabem acessar a internet terão dificuldade com essa ferramenta nesse caso a empresa deverá adotar medidas em busca do desenvolvimento dessas habilidades, treinamentos para esses indivíduos será boa uma opção além de instruções e manuais com informações.

Podemos reforçar que o e-learning será uma inovação para as empresas, afim de que elas se insiram na era digital e evoluam tecnologicamente.

Em síntese o e-learning trará um maior flexibilidade aos indivíduos respeitando a velocidade de aprendizagem de cada aluno, respeitando a dispersão geográfica, sendo assim a ferramenta veio para contribuir com uma forma inovadora de treinamento.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2008.

REIS LIMA, Jorge; AMARO CAPITÃO, Zélia. **E–Learning e e-conteúdos**. 1. ed. São Paulo: Centro Atlântico, 2003.

RUHE, Valerie; **Avaliação de Educação a distância e e-learning**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DESSLER, Gary; **Administração de recursos humanos**. 2. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CARDOSO, Fernando; **Gestores de e-learning: saiba planejar, monitorar e implantar o e-learning para treinamento corporativo**: Saraiva, 2003.

CAVALCANTE, A. **Treinamento como ferramenta estratégica para o crescimento organizacional.** Artigo (Pós-graduação em administração de empresas). Professor do Curso de administração Novo Milenio.

VARGAS, M. **Treinamento e desenvolvimento:** Reflexões sobre seus métodos**.** São Paulo, 1996. Artigo. (Mestranda na área de Psicologia Social e do Trabalho).

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"Os autores Jaqueline de Souza Costa, Renata Limongi França Coelho Silva e Thiago Simões Gomes são os únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho".

E-LEARNING : TRAINING CHALLENGE IN ORGANIZATIONS

Souza Costa, Jaqueline [1], jaquelinedesouza.costa@angloamerican.com
Limongi França Coelho Silva, Renata[2]

Simões Gomes, Thiago [3]

[1] Undergraduate in Business Administration from Catalan Higher Education Center (CESUC)
[2]Coordinator and Professor of Higher Education Centre for Catalan, PhD student in Psicologia- PUC Goiás , Master in Psychology PUC Goiás)
[3]Teacher, Administrator , Master in Business Administration from the Federal University of Uberlândia (UFU) , MBA Specialization in Financial Management by the Catalan Higher Education Center - CESUC . Coordinator and Professor of the CESUC Administration Course

***Abstract**: Training is a process that seeks to teach new qualities to individuals in order to develop new skills which causes them to become more productive and seek achieve organizational goals. Training can be done in the short term, so it is an effective way that adds value to individuals, the organization and customers. Therefore this work aimed to show the importance of training and development area in organizations, highlighting the process and types of training tool focusing on e - learning. The methodology involved the application of a questionnaire with questions open to 25 individuals from different sub-areas of human resources, ie, people who are involved directly or indirectly with training in the organization. The instrument sought to gather information such as training costs e-learning, comparison of spending on overtime and training with e-learning. employee 'expectations with the new tool. The results showed that the costs decrease with training e-learning and the biggest advantage of the technique is its flexibility, since the employee can go through the training anywhere.*

***Keywords:** training, development, e-learning.*

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

Limongi França Coelho Silva, Renata, renatalimongi@yahoo.com.br[1]
Martins Ribeiro, Lady Daiane[2]
[1] Coordenadora e Docente do Centro de Ensino Superior de Catalão, Doutoranda em Psicologia- PUC Goiás, Mestre em Psicologia PUC Goiás
[2] Docente do Centro de Ensino Superior de Catalão, Mestre em Estudos da Linguagem

Resumo: *O presente trabalho está sendo desenvolvido na disciplina Estágio Básico I no curso de Psicologia do Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC) e tem como objetivo apresentar entrevistas realizadas com psicólogos da cidade de catalão e região. Dessa forma é valido destacar que a disciplina discute o papel do psicólogo na comunidade, bem como sua atuação nos diferentes contextos (hospitais, escolas, organizações, comunidades, entre outros). O Estágio Básico I é vinculado à disciplina Psicologia Ciência e Profissão, que tem como proposta investigar os princípios éticos que norteiam o profissional em psicologia; as possibilidades e compromissos atuais da psicologia como um campo científico e como uma profissão regulamentada. Para a realização desse estágio foi proposto aos alunos três entrevistas com diferentes profissionais da psicologia nos diferentes contextos sociais. Como parte do processo avaliativo o aluno entregará no final da disciplina, um relatório científico contendo a relação da teoria estudada em sala de aula, em consonância com as atividades práticas realizadas a campo.*

Palavras-chaves: *psicologia; estágio básico; profissão.*

---

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as atividades referentes à disciplina de Estágio Básico I, do curso de Psicologia do Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC), cuja finalidade é conhecer o papel do psicólogo na comunidade, bem como sua atuação nos diferentes contextos (hospitais, escolas, organizações, comunidades). O Estágio Básico I é vinculado à disciplina Psicologia Ciência e Profissão, que tem como proposta investigar os princípios éticos que norteiam o profissional em psicologia; as possibilidades e compromissos atuais da psicologia como um campo científico e como uma profissão regulamentada.

O Estágio Básico I, têm um formato distinto das disciplinas convencionais e estão orientados para o desenvolvimento de diversificadas atividades com o objetivo de levar o graduando a exercitar a capacidade de observação e investigação dos aspectos psicológicos, institucionais e sociais, isto é, pretende aproximar o aluno da realidade a ser conhecida e pesquisada desde o início de sua formação, de tal forma que possa ocorrer uma maior integração entre teoria e prática, entre conhecimentos psicológicos e ciências afins, através de atividades interdisciplinares inerentes a este tipo de estágio, abordando as instituições, organizações, grupos sociais e indivíduos na sua complexidade.

Os princípios que orientam os Estágios Básicos são: contribuir para a formação integral do estudante de Psicologia; promover oportunidade para o questionamento dos processos formativos aos quais os estudantes estão submetidos não apenas na universidade, mas nas demais instâncias formativas; contribuir para a compreensão da Psicologia como ciência e profissão; contribuir para a compreensão crítica das implicações sociais e culturais das práticas que se fundamentam ou se dizem fundamentadas nos preceitos psicológicos; contribuir para a reflexão do estudante de Psicologia acerca dos desafios ético-profissionais da profissão e incentivar a reflexão sobre questões da atualidade e suas implicações no campo da Psicologia como profissão e como ciência. Estes estágios serão oferecidos como disciplinas obrigatórias do curso de Psicologia e os alunos são orientados a cursá-los juntamente com as disciplinas que se integram a eles, no caso Estágio Básico I, é vinculado a disciplina Psicologia Ciência e Profissão, ofertadas no primeiro período do curso de Psicologia no CESUC. Como critério avaliativo os alunos devem apresentar um relatório científico ao final das disciplinas.

Diante disso, a atividade proposta para os alunos, incluiu a entrevista de três profissionais da psicologia de diferentes áreas, sugerindo-se que dentre os três estivessem o psicólogo clínico e o

organizacional, por serem áreas com maior número de profissionais atuantes na região.

2. PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO

A história da Psicologia é tão antiga quanto à própria história da humanidade, pois, a mesma estava difundida na filosofia que no período 700 a.C. já começara a especular em torno do homem e da sua interioridade. De lá para cá, muitos estudos foram sendo realizados para que a psicologia se tornasse uma ciência propriamente dita, com objeto de estudo, métodos, teorias e delimitação de seu campo de estudo com a distinção e separação entre outras ciências como a Filosofia e a Sociologia.

A psicologia, como um campo científico alicerçada no grupo das ciências humanas, trouxe a possibilidade do conhecimento mais amplo sobre o ser humano. Isso possibilitou compreender sobre as emoções, comportamentos, sentimentos. Sabemos mais sobre o desenvolvimento humano nas diferentes etapas da vida, sobre como aprendemos, conhecemos, e nos adaptamos mediante conflitos, traumas, angustias, fobias, alegrias, enfim, sobre as vivências cotidianas.

Compreender o comportamento humano, seu inconsciente, sua subjetividade, atentando-se para suas inúmeras singularidades não é uma tarefa fácil, é preciso estudo e coerência nos postulados científicos ancorados a literatura existente. E cabe aos psicólogos essa tarefa, de investigar as constantes transformações, pois, o ser humano é diferente, é um ser inacabado, isto é, está sempre em transformação.

O homem é um ser subjetivo, simplesmente porque constrói seu próprio mundo interno, que nada mais é que a síntese de suas determinações, anseios, ideologias, significados e emoções formadas a partir de suas relações sociais, vivenciadas em meio a inúmeras manifestações afetivas e comportamentais. Segundo Bock (2002), a subjetividade, é a "nossa matéria-prima, portanto, é o homem em todas as suas expressões, as visíveis (nosso comportamento) e as invisíveis (nossos sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim)" (BOCK, 2002, p. 23). Dessa forma, a subjetividade é compreender o ser humano, na sua relação com o biológico, com seus pensamentos, e com sua manifestação em sociedade.

Assim, a psicologia é uma ciência que busca compreender o ser humano, nas suas interações, suas ações, seus desejos, seus anseios, seus sonhos. Por isso, a psicologia envolve vários processos que auxiliam no desenvolvimento humano, atendendo-o nos diferentes contextos, seja na escola, no hospital, na empresa, na comunidade. Segundo o Conselho Federal de Psicologia – CFP (1992, p. 1) "o Psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, atua no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidade e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano".

De acordo com a necessidade do contexto, o psicólogo dispõe de técnicas que colaboram para a compreensão da realidade de atuação, entre as técnicas, temos a entrevista, e os testes, ambos são utilizados para uma composição da avaliação psicológica com o propósito de detectar e avaliar os comportamentos, pensamentos, habilidades, competências, deficiências.

Na atualidade, os psicólogos são chamados a desempenhar um papel de promotor de saúde, em qualquer contexto social que ele esteja exercendo suas atividades profissionais. Nesse sentido, o psicólogo, como profissional de saúde deve utilizar de seus conhecimentos de psicologia na promoção de condições satisfatórias de vida, na sociedade em que vive e trabalha, isto é, em que está comprometido como cidadão e como profissional. (BOCK, 2002). O psicólogo deve possuir particularidades que são utilizadas em prol da promoção do bem-estar físico, mental e social dos indivíduos através de conhecimentos específicos de suas áreas. Desse modo, é importante que o profissional esteja atualizado e busque aprofundar sobre os conhecimentos que estão sendo produzidos sobre sua área, bem como, ser colaborador nas pesquisas com estudos e experimentos que nascem da sua atuação profissional.

Para Bock (2002), embora os grandes avanços conquistados pela Psicologia, ainda há muito que pesquisar sobre o psiquismo humano, buscando sempre conhecê-lo melhor e consequentemente tentar conhecer-se melhor.

2.1. Diversidade da Ciência Psicológica

Geralmente o aluno que ingressou o curso de Psicologia se encontra muito curioso e com expectativas em relação as disciplinas que irá estudar, o que inclui aspectos relacionados a profissão.

Diferente de outras ciências a Psicologia estuda fenômenos variados, ou seja, é marcada pela mente, comportamento, inconsciente, relações humanas, etc, inclusive Figueiredo (1992) destaca que a Psicologia possui um "estado fragmentar do conhecimento psicológico", assim existem diferentes formas de pensamento em Psicologia.

A diversidade não se restringe as "linhas" e "correntes", mas também a atuação prática do psicólogo uma vez que os profissionais assumem

atividades variadas, com múltiplos locais de atuação, com seres humanos diferentes e profissionais distintos dependendo de onde desempenham suas funções.

Quando o profissional realiza suas atividades, ele o faz com seres humanos específicos, de determinada classe social e cultural, em um determinado local, o que exigirá atuações específicas e consequentemente produção de conhecimentos diferentes.

O psicólogo pode atuar em diversos contextos: contexto da saúde (psicologia clínica), contexto educacional, contexto organizacional, contexto institucional, contexto da pesquisa.

Na nossa cultura observa-se que há uma predominância da atuação no contexto da saúde, especificamente na clínica particular, e em seguida no contexto organizacional, mas no final da década de 90, observa-se a necessidade do psicólogo assumir novos compromissos sociais, o que possibilita a atuação em novos contextos como por exemplo jurídico, esporte, ambiente (CRP, 1999).

3. RESULTADOS

O trabalho em questão busca discutir interações de ensino de uma disciplina (voltada para a formação do psicólogo) com as concepções dos alunos sobre o que é um profissional e para viabilizar essa interação os alunos deverão entrevistar três profissionais que desempenhem atividades profissionais na área da psicologia.

Ao final das entrevistas espera-se:

- Possibilitar a integração entre teoria e prática;
- Conhecer o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;
- Investigar através de pesquisa bibliográfica o campo de atuação do psicólogo;
- Relacionar-se com os profissionais de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na atuação profissional;
- Elaborar um relatório científico;

4. REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., TEXEIRA, M. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia***.** 13. Ed., São Paulo: Saraiva, 2002.

CARPIGIANI, B. (Org.) *Lugares da Psicologia*. São Paulo: Vetor, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil.* Site - CFP, 1992. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-SP (1999). Jornal de Psicologia, 17, 117, 10-13.

FIQUEIREDO, L. C. Convergência e divergência: a questão das correntes de pensamento em Psicologia *Transinformação,* 4 (1-2-3): 15-26, jan/dez, 1992.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

"As autoras Renata Limongi França Coelho Silva e Lady Daiane Martins Ribeiro, são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho".

PROFESSIONAL TRAINING IN PSYCHOLOGY

Limongi França Coelho Silva, Renata, renatalimongi@yahoo.com.br[1]
Martins Ribeiro, Lady Daiane[2]
[1]Coordinator and Professor of Higher Education Centre for Catalan, PhD student in Psicologia- PUC Goiás , Master in Psychology PUC Goiás
[2] Professor of Higher Education Center Catalan , Master of Language Studies

Abstract*: This work is being developed in Basic Stage I discipline in Psychology Higher Education Center Catalan (CESUC) and aims to present interviews with psychologists in the city of Catalan and region. Thus it is valid to point out that the discipline discusses the psychologist's role in the community as well as its activities in different settings (hospitals, schools, organizations, communities, etc.). The Foundation Stage I is linked to the discipline Psychology Science and Profession, whose proposal to investigate the ethical principles that guide the professional in psychology; the possibilities and current commitments of psychology as a scientific field and as a regulated profession. For the realization of this stage it was offered to the students three interviews with different professionals of psychology in different social contexts. As part of the evaluation process will deliver the student at the end of the course, a scientific report containing a list of the theory studied in class, in line with the practical activities carried out in the field.*

Keywords: *psychology; basic stage; profession.*

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E DO PERFIL DO CONSUMIDOR DA RUA 44: BASE PARA ESTRATÉGIAS DE MARKETING

Morais, Marizangela Gomes marizangelaprof@hotmail.com[1]
Araujo, Jordana Lima [2]
[1] Universidade Federal de Goiás / Faculdade Cambury
[2]Faculdade Cambury

Resumo: *Diante de um cenário competitivo e de constantes mudanças, as organizações vêm buscando estratégias para se manterem e obterem sucesso no mercado. O uso das ferramentas de marketing e o estudo acerca do comportamento do consumidor têm sido cada vez mais explorados para que as empresas alcancem seus objetivos organizacionais. Assim sendo, este artigo tem por objetivo analisar o comportamento do consumidor que frequenta as lojas da Rua 44. Esta localiza-se no Setor Norte Ferroviário, na cidade de Goiânia-Goiás. Esse local concentra diversas lojas de comércio popular, e é muito frequentado pela população do estado de Goiás e também de outros estados. Para a análise, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre os fundamentos de marketing pertinentes a este estudo. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem quantitativa. Esta teve como sujeitos 420 consumidores. Por meio desse procedimento metodológico, pôde-se identificar os perfis demográficos e psicográficos dos entrevistados.*

Palavras-chave: *Comportamento do consumidor. Estratégias de Marketing. Segmentação de mercado.*

---

1. INTRODUÇÃO

O estudo do marketing, mais especificamente do comportamento do consumidor em comércios populares, como na Rua 44, em Goiânia, torna-se essencial e significativo no mercado competitivo, pois as empresas que estão nesse local, por meio dos conhecimentos de marketing e da análise do seu consumidor alvo, serão capazes de desenvolver estratégias que as permitam atingir seus objetivos organizacionais e satisfazer as necessidades e desejos de seus clientes.

Define-se marketing como o conjunto de estratégias que as empresas utilizam para promover e vender seus produtos e serviços, além de conquistar e fidelizar clientes. Em outras palavras, para que as empresas tenham sucesso nas vendas de seus produtos e serviços, é imprescindível que elas utilizem os princípios do marketing e satisfaça as necessidades e desejos dos seus clientes.

Conhecer o comportamento do consumidor vai além de compreender suas características demográficas, como sexo, idade, classe e social. É conhecer também as características psicográficas, que abrangem aspectos como os valores, o estilo de vida e a personalidade dos consumidores.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar o perfil de consumidores das lojas da Rua 44, Setor Norte Ferroviário, em Goiânia-GO, por meio das variáveis demográficas e psicográficas. Para a consecução desse objetivo, buscou-se: elaborar pesquisa bibliográfica acerca com o tema proposto; conhecer as variáveis demográficas e psicográficas do público escolhido; e identificar as variáveis do sistema VALS-2 para a construção do instrumento da coleta de dados

Para orientar esta pesquisa foi levantada a seguinte pergunta-problema: Qual o perfil do consumidor das lojas da Rua 44 em Goiânia?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

2.1 Comportamento do consumidor

O estudo que envolve o comportamento do consumidor avalia as características que o influenciam. Segundo Basta et al (2006), essas influências são reações que – observadas em um indivíduo, estando em dado local e circunstância – denotam um reflexo da personalidade do consumidor, suas percepções, motivação, atitudes e aprendizagem.

Alguns fatores influenciam o comportamento dos indivíduos, são eles: fatores culturais, sociais, pessoais e psicológicos.

Os fatores culturais são os papéis exercidos pela cultura, subcultura e classe social do consumidor. Os fatores sociais são o grupo ao qual pertence ou deseja pertencer um indivíduo, seu status. Os fatores pessoais são características pessoais, como idade e estágio de vida, ocupação, situação econômica etc. Os fatores psicológicos são as escolhas de compras do consumidor, que são influenciados por outros fatore, como motivação, percepção, aprendizado, crenças e atitudes.

O papel do consumidor é muito importante para o marketing, pois é preciso saber que há pessoas envolvidas na decisão de compras. Os principais papéis dos consumidores são: iniciador, influenciador, decisório, comprador e usuários. Existem diversos tipos de comportamentos de compras, variando desde a forma dos produtos até o grau de envolvimento do comprador e o grau de diferença entre marcas.

O processo de decisão de compra passa por cinco etapas, que são: reconhecimento da necessidade, busca de informação, avaliação de alternativas, decisão de compra e comportamento pós-compra. Nesse sentido, a tarefa do profissional de marketing é compreender o comportamento do consumidor. (KOTLER; ARMSTRONG, 2007).

2.2 Segmentação de mercado

Basta et al. (2006, p. 96) afirmam que segmentação de mercado "é o meio utilizado pelo marketing para dividir o mercado em diferentes grupos formados por clientes com necessidades e atitudes similares''. Esses autores explicam ainda que é importante segmentar o mercado, pois uma única oferta de produto ou serviço nunca será capaz de satisfazer a todos os clientes, dado que o mercado é muito amplo e os consumidores possuem muitas características diferentes entre si. Com isso, ao segmentar um mercado, é possível melhor atender às necessidades e desejos dos clientes.

Basta et al (2006, p. 6) ressaltam que "é difícil conseguir satisfazer igualmente a tantos clientes com uma única oferta e que não pode ser tudo para todos, pois ao tentar atender a todos indistintamente acaba-se por fazê-lo mal". Além disso, a segmentação de mercado é um fator muito importante, que colabora com o sucesso de qualquer empresa. Assim, ao identificar o mercado alvo, podem ser criadas as melhores estratégias de marketing (produto, preço, ponto e promoção) que atenderá de maneira satisfatória o público escolhido.

A segmentação se divide em grupos para conhecer a necessidades dos clientes. Ainda de acordo com Schaefer (2010, p. 13), "os grupos tem necessidades relativamente homogêneas ou preferências comuns e pedem demandas e estratégias diferenciadas para aumentar a eficácia e a efetividade do marketing da empresa''.

2.3 Segmentação demográfica

A segmentação demográfica, explicam Kotler e Armstrong (2007), é o tipo de segmentação mais utilizada, porque os desejos e as necessidades variam de acordo com variáveis demográficas. Além disso, são os dados mais fáceis de se mensurar. Verifica-se que algumas das variáveis demográficas mais utilizadas pelas organizações são: idade, ciclo de vida, sexo, renda, geração e classe social (SANTOS, 2006). Essa autora afirma ainda que os desejos, as necessidades, as taxas de uso e as preferências dos consumidores se associam usualmente às variáveis demográficas.

Apesar dessas variáveis serem bastante utilizadas nos dias de hoje, elas possuem algumas limitações, pois generalizam as características básicas dos consumidores e pode conduzir a simplificações estereotipadas (VEIGA-NETO, 2007). Desse modo, torna-se arriscado as empresas tomarem suas decisões de marketing baseadas apenas nas variáveis demográficas. O essencial é compreender o consumidor de maneira mais ampla, além de suas características demográficas. É preciso entender também os seus valores e estilos de vida.

2.4 Segmentação psicográfica

A segmentação psicográfica divide os consumidores em grupos distintos, com base em seus valores, personalidade e estilo de vida. Assim, esse tipo de segmentação se torna mais abrangente e complexa do que a segmentação demográfica, que analisa somente os dados demográficos das pessoas.

Veiga-Neto (2007) afirma que a segmentação psicográfica, por ser mais ampla, é capaz de abranger mais características pessoais dos consumidores, tais como: atividades, interesses, opiniões, necessidade, valores, atitudes e características da personalidade. Assim, de acordo com Schaefer (2010), a segmentação psicográfica permite que os profissionais de marketing desenvolvam uma estratégia e composto de marketing que se adéquem melhor aos consumidores.

Segundo Gil e Campomar (2006), a segmentação psicográfica identifica as necessidades e desejos psicológicos das pessoas e, assim, define as necessidades de consumo e o porquê do comportamento de compra. O mesmo autor salienta que entender quem é o consumidor e o que ele compra é importante, porém entender porque ele compra é essencial.

Gil e Campomar (2006, p. 3) ainda afirmam que: "A psicografia é composta de três elementos: valores, autoconceitos e estilos de vida. Os valores estão relacionados com os objetivos de vida das pessoas". O autoconceito está relacionado com a autoimagem que a pessoa tem. E, finalmente, o estilo de vida se relaciona com o modo como a pessoa vive.

2.5 VALS-2

VALS é um instrumento para segmentação psicográfica, que tem como objetivo identificar os valores e o estilo de vida dos consumidores. Ela foi criada por Arnold Mitchel, em 1978, no Stanford Research Institute (SRI), que é uma organização de pesquisa dos Estados Unidos. Essa identificou as características demográficas e psicográficas (PILOTO, 2008).

O VALS-1 foi a primeira forma utilizada do VALS. Ela é baseada na teoria de hierarquização de Maslow, e dividiu a população norte americana em nove grupos distintos, baseados nos seus valores e estilo de vida (PILOTO, 2008). A metodologia VALS se aperfeiçoou e, com isso, foi criado o VALS-2, com o objetivo de entender melhor o comportamento do consumidor. O VALS-2 segmentou os consumidores americanos em oito grupos distintos, são eles: inovadores, idealistas, empreendedores, experimentadores, conservadores, esforçados, habilidosos e sobreviventes (PILOTO, 2008).

Segundo Gil e Campomar (2006, p. 6), "o desenvolvimento de um novo instrumento aconteceu porque as questões sociais abordadas no questionário do primeiro inventário já não eram capazes de classificar os consumidores e predizer seus comportamentos." De acordo com os mesmos autores, o VALS-2 é muito utilizado por empresas dos Estados Unidos, para que elas possam desenvolver estratégias de propaganda e marketing.

A definição dos oito grupos definidos pelo VALS-2, conforme Gil e Campomar (2006), é a seguinte: **Inovadores *(innovators):*** são pessoas bem sucedidas, são líderes e buscam crescimento. Como consumidores, buscam sofisticação. São sofisticadas e ativas. Assumem o comando, tem autoestima. Estão em posição de liderança nas empresas e no governo. Estão interessados no crescimento, inovação e mudança. A imagem pessoal como expressão da personalidade é importante para as pessoas desse segmento. **Reflexivos *(thinkers):*** são pessoas maduras que valorizam a ordem, o conhecimento e a responsabilidade. Como consumidores, são conservadores e buscam durabilidade e funcionalidade. **Crentes *(believers):*** segundo Veiga-Neto (2007), são pessoas conservadoras e tracionais, com convicções baseadas em instituições como igreja, comunidade e a nação. Eles apreciam a rotina e, como consumidores, são previsíveis. **Experimentadores *(experiencers):*** para Veiga-Neto (2007), são, geralmente, jovens, impulsivos e buscam variedade. Gil e Campomar (2006) explicam que, como consumidores, gastam a maior parte de sua renda com bens não duráveis, como comida e roupa. **Realizadores *(achievers):*** conforme Veiga-Neto (2007), são pessoas independentes que valorizam muito seu trabalho e sua família. Como consumidores, se preocupam com a opinião dos outros a respeito dos produtos que obtêm. Por isso, apreciam compras, produtos com *status* e prestígio. **Esforçados *(strivers):*** Gil e Campomar (2006, p. 7) afirmam que os esforçados são: "pessoas que buscam autoafirmação no mundo ao seu redor. São inseguros e possuem poucos recursos. Preocupam-se com a aprovação das outras pessoas." **Fazedores *(makers):*** De acordo com Veiga-Neto (2007), os fazedores são pessoas práticas, tradicionais e conservadoras. Para Gil e Campomar (2006), como consumidoras, valorizam produtos que sejam práticos e funcionais. **Lutadores *(survivors):*** Segundo Veiga-Neto (2007), os lutadores geralmente possuem baixa renda e se preocupam com sobrevivência e segurança. Como consumidores, são cautelosos e buscam comprar produtos de suas marcas favoritas

3. METODOLOGIA

Utilizou-se para este estudo pesquisa bibliográfica de pesquisa de campo de natureza quantitativa. A pesquisa foi realizada com frequentadores da Rua 44 que se dispuseram a participar do estudo no período de setembro e outubro de 2014, obtendo um total de 420 participantes válidos. Com o objetivo de analisar o comportamento do consumidor que frequenta a Rua 44, elaborou-se um questionário quantitativo, com vinte e duas questões, sendo sete, demográficas, e quinze, psicográficas. As questões psicográficas foram elaboradas tendo como fundamento os oito grupos definidos pelo sistema de segmentação VALS-2 (Values and Lifestyles). A utilização desse sistema permite compreender melhor os valores e estilo de vida dos consumidores estudados.

Porém, o VALS-2 não foi utilizado em sua forma completa, como proposto pelo Strategic Business Insights (SBI). Para isso, seria necessário obter uma permissão da SBI para a utilização do questionário completo, além de sua metodologia e análise de resultados. Em vista disso, optou-se pelos oitos grupos definidos por esse modelo, utilizando-se os oito construtos como base para que se

formulasse as questões referentes ao perfil psicográfico do questionário.

Quadro 1 – Grupos VALS.

Grupos definidos pelo VALS- 2	Instrumento de coleto de dado
Inovadores (innovators)	1. Você se considera uma pessoa "antenada" com as novidades, e inovadora? 2. Você gosta de comprar peças famosas e de alto custo?
Reflexivos (thinkers)	1. Você busca informações sobre os produtos antes de comprá-los? 2. Você compra produtos com base: a) no preço; b) na qualidade?
Crentes (believers)	1. Você se considera uma pessoa tradicional? 2. Você prefere comprar produtos de marcas já conhecidas e consolidadas no mercado?
Experimentadores (experiencers)	1. Você gosta de experimentar produtos novos no mercado? 2. Entre os itens, com qual você gasta mais sua renda? a) bens não duráveis; b) bens duráveis
Realizadores (achievers)	1. Você gosta que sua vida tenha uma rotina? 2. Você se preocupa com status e prestígio social?
Esforçados (strivers)	1. Ao comprar produtos, você pede opinião ao vendedor, familiar, amigo ou conhecido? 2. Que tipo de pessoa você é ao realizar uma compra? a) indecisa; b) decidida.
Fazedores (makers)	1. Você prefere comprar produtos básicos e funcionais?
Lutadores (survivors)	1. Você solicita desconto ao realizar suas compras? 2. Você é leal às suas marcas favoritas?

Fonte: (AUTORES, 2014).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto aos dados demográficos que caracterizam o perfil dos consumidores a pesquisa aponta que 31% dos entrevistados têm idade de 31 a 45 anos, 30% encontram-se na faixa etária de 18 a 30 anos, mostrando, assim, que há uma prevalência de pessoas adultas, as quais possuem maior decisão de compra.

Quanto ao sexo, 71% são do sexo feminino e apenas 29% do sexo masculino. Infere-se, dessa forma, que as mulheres possuem maior poder de compra, além de denotar a sua independência financeira. Com relação à classe social, 43% dos pesquisados são da classe média alta e 32% da classe média baixa. Mesmo que o comércio na Rua 44 seja popular, ele não deixa de ser frequentado pela classe média. Acerca da escolaridade, 42% dos entrevistados concluíram o ensino médio e 32%, apenas o ensino fundamental. A partir desses dados, pode-se afirmar que a maioria dos consumidores do local não tem preocupação com um ensino superior.

A maioria dos entrevistados é casado, representando 57%; sendo 36%, solteiros. Diante disso, deduz-se que, em consonância com a responsabilidade da vida familiar, existe a preocupação com o status social e estabilidade pessoal. No que tange à ocupação, 42% deles possuem carteira assinada e 37% são autônomos, o que mostra uma equiparação dos dados. 42% dos consumidores pesquisados são de outros estados e 40%, de Goiânia. Isso mostra que o público da Rua 44 é variável, com muitas pessoas da capital, mas, também, com várias de outros estados.

Com relação ao que preferem consumir, 76% preferem consumir produtos ou serviços que sejam novidade ou que sugerem inovação. O restante, 24%, preferem aquilo que já conhecem. Nota-se que a maioria prefere experimentar o novo, sem medo de se decepcionar com o produto. Sobre a preferência em comprar produtos de marcas famosas e de alto custo, 57% dos entrevistados não têm essa preferência e 43% procuram por esses produtos. Assim, nota-se que mais da metade dos consumidores não estão preocupados em consumir produtos de alto valor ou de marcas conhecidas.

Ademais, 71% dos consumidores buscam informações sobre o produto que será consumido, e apenas 29% não se preocupam em obter esse tipo de informação. Verifica-se, portanto, que a maioria acredita que é importante se ter informações extras e fazer pesquisa sobre a qualidade, mantendo-se informado sobre o que se está consumindo. 46% dos entrevistados realizam compras com base no preço e na qualidade. Assim, estes andam juntos quando da decisão de escolha. Além disso, 90% consideram-se tradicionais na hora da compra, seguindo os mesmos costumes onde estiverem. 60% dos consumidores preferem marcas conhecidas e 38% não têm essa preferência. Assim, a maioria dos consumidores da Rua 44 tem preferência por produtos de marcas que já estão a algum tempo significativo no mercado e que são populares. Também, a maioria opta por buscar produtos novos no mercado, 85%, enquanto 15% não têm essa preocupação.

De acordo com a pesquisa, 68% gastam boa parte de sua renda com bens não duráveis e 25%, com bens duráveis. Os gastos com bens não duráveis, como, comida, roupas e festas tem aumentado entre população, que prefere aproveitar

os momentos e não investir parte da renda. Ademais, 55% dos entrevistados pontuaram que não gostam de rotina. Estão cientes de que sair da rotina faz bem à saúde e traz vida longa.

O estudo levanto que a metade dos consumidores entrevistados preocupa-se com status e prestígio e a outra metade, não. O status concedido a um indivíduo é caracterizado e limitado pela maneira como este ocupa os papéis sociais associados. Foi observado também o seguinte dado: 69% dos pesquisados pedem opinião à família, amigos ou ao vendedor, quando vão realizar uma compra. Opiniões são fatores que contribuem para a decisão de compra.

O estudo apresenta que 61% dos consumidores já estão decididos na hora de realizar a compra. Assim sendo, têm opiniões formadas sobre o que irão consumir e o valor a ser pago. Além disso, 93% dos entrevistados têm preferência por produtos básicos e funcionais. Dessa forma, nota-se que o alvo de compras na Rua 44 são peças de roupas para o dia a dia. Quanto a solicitação de desconto e lealdade às marcas, 81% dos consumidores entrevistados solicitam descontos ao realizarem a compra. Os consumidores preferem pagar mais barato. Para as lojas, esse momento é a oportunidade de procurar fidelizar o cliente. Outrossim, 57% não são leais às marcas favoritas, buscando sempre inovar e experimentar.

4.1 Discussão

Com o objetivo de analisar o comportamento do consumidor que frequenta a Rua 44, elaborou-se um questionário quantitativo, com vinte e duas questões, sendo sete, demográficas, e quinze, psicográficas.

Dessa forma, os primeiros aspectos observados foram os demográficos. A maior parte dos entrevistados são do sexo feminino, com faixa etária de18 a 45 anos e casados. Há uma prevalência de pessoas das classes média alta e média baixa. Isto significa que apesar dos preços das lojas da Rua 44 serem bastante acessíveis, não são apenas pessoas de classes baixas que frequentam o local.

Outro dado importante da pesquisa é o fato de a maioria dos entrevistados ser de outros estados, evidenciando que a Rua 44 é conhecida não somente em Goiânia, como também em outras partes do Brasil, devido aos seus preços competitivos e a sua grande variedade de produtos, principalmente roupas.

Com relação ao nível de escolaridade dos entrevistados, a maioria possui os níveis fundamental e médio completos, e poucos apresentam nível superior e pós-graduação. A maioria trabalha de carteira assinada. No entanto, uma boa porcentagem é composta de autônomos, mostrando que muitos trabalham em revender as peças de roupas que compram na Rua 44.

Com relação aos aspectos psicográficos, que dizem respeito aos valores, personalidade e estilo de vida, seguem algumas observações.

Acerca dos grupos dos Inovadores, entende-se que os consumidores da Rua 44, em sua maioria, gostam de novidades e inovação em relação aos produtos oferecidos no mercado, porém não estão tão dispostos a pagar um alto preço por isso. Nesse sentido, a Rua 44 é um lugar ideal para esse público, pois nesse local é possível encontrar produtos com baixos preços e bastante novidades para os consumidores. Sobre o grupo dos Reflexivos, a pesquisa mostra que 71% dos consumidores buscam informações sobre os produtos antes de comprar. Além disso, valorizam a combinação entre preço e qualidade, isto é, não basta o produto apresentar um preço acessível, precisa, também, apresentar qualidade, pois isso fará com que o consumidor volte a comprar na loja, indicando-a a outras pessoas.

No grupo dos Crentes, a minoria, 10%, se considera tradicional, ratificando a sobreposição do grupo dos Inovadores. Porém, apesar dos consumidores não serem tracionais, 62% preferem comprar produtos de marcas que já conhecem, ou que sejam consolidadas no mercado, o que confere mais segurança na hora da compra. No grupo dos Experimentadores, constatou-se que 85% gostam de experimentar produtos novos no mercado. Além disso, 68% deles afirmaram gastar sua renda em produtos não duráveis, como comidas roupas e festa. Nota-se que grande parte dos entrevistados enquadra-se no perfil experimentador.

No que diz respeito aos Realizadores, poucas pessoas disseram gostar de rotina em suas vidas. Outro dado relevante é que metade dos entrevistados possui algum tipo de preocupação com o prestígio e status social, isto significa que tende a comprar produtos que demonstram status e prestígio, além de valorizar bens materiais.

No grupo dos Esforçados, a maioria, ao realizar uma compra, pede a opinião de alguma pessoa, podendo ser está um vendedor, familiar, amigo ou conhecido. Isso demonstra que a opinião alheia é muito importante na hora de se adquirir um produto, e até certo ponto influencia o processo decisório de compra. Em contrapartida, mais da metade dos consumidores afirmou ser decidida na hora da compra, além de pesquisar sobre o produto antes da compra.

No grupo dos Fazedores, a maioria, 93%, disse que gosta de adquirir produtos básicos e funcionais. Por fim, com relação ao grupo do

Lutadores, 81% dos consumidores colocaram que solicitam desconto na hora da compra. Isso demonstra, mais uma vez, que o preço para os consumidores da Rua 44 é algo relevante e, até certo ponto, influencia o processo de decisão da compra dos produtos. A maioria, 57%, disse também que não é leal às marcas favoritas, apresentando mais o perfil Inovador e Experimentador, pois gosta de comprar e experimentar produtos que são novidades no mercado, não se limitando à marca.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão de literatura e da pesquisa de campo, foi possível atingir os objetivos propostos para esta pesquisa, determinando as principais variáveis demográficas e psicográficas do consumidor da Rua 44, além de identificar o perfil desse consumidor. No entanto, houve uma limitação neste estudo: a amostragem da pesquisa poderia ter sido mais significativa.

Ademais, verifica-se que a aplicabilidade do conhecimento gerado a partir deste estudo pode contribuir para o melhor desenvolvimento das atividades empreendedoras das empresas situadas na Rua 44, além de fomentar futuras pesquisas acerca do tema aqui abordado.

REFERÊNCIAS

BASTA, Darci et al. **Fundamentos de marketing.** 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GIL, Camila; CAMPOMAR, Marcos Cortez. **Analisando VALS como instrumento de segmentação.** Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing.** 12. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Marketing.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PILOTO, Ronaldo Alípio da Costa. 2008. 168 f. **Características demográficas e psicográficas da atitude em relação à migração para TV digital.** Dissertação. (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Renata Wichan dos. **Segmentação de mercado como diferencial competitivo**. 2006. 45 f. Monografia (Especialização) – Marketing, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2006.

SCHAEFER, Marcos Fernando. **O impacto da segmentação de clientes de carteira de micro e pequenas empresas na prestação dos serviços bancários.** 2010. 40 f. – Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VEIGA-NETO, Alípio Ramos. Um estudo comparativo de formas de segmentação de mercado: uma comparação entre VALS-2 e segmentação por variáveis Demográficas com Estudantes Universitários. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, n. 1, v. 11, jan./mar. 20

ANALYSIS OF BEHAVIOR AND CONSUMER PROFILE STREET 44: BASIS FOR MARKETING STRATEGIES

Morais, Marizangela Gomes marizangelaprof@hotmail.com[1]
Araujo, Jordana Lima [2]
[1] Universidade Federal de Goiás / Faculdade Cambury
[2]Faculdade Cambury

Abstract.

Facing a competitive landscape and constant change, the organizations are seeking strategies to maintain and succeed in the marketplace. The use of the marketing tools and the study of consumer behavior have been increasingly explored for companies to achieve their organizational goals. Therefore, this article aims to analyze consumer behavior in stores on street 44. This street is located in Sector Northern Railroad in the city of Goiania, Goias. This site focuses many popular retail stores, and is much frequented by the public the state of Goias and also from other states. From where the examination was held initially, a bibliographic search on the key fundamentals of marketing relevant to this study. In addition, a field survey was conducted in a qualitative approach. This subject had 84 consumers who frequent the place. Through this methodological approach, we could identify the demographic and psychographic profiles of consumers surveyed.

***Keywords**: Consumer behavior. Marketing strategies. Marketing segmentation.*

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS QUÍMICOS PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO REGULAR

CARDOSO, Josiane Moreira, josiane_cardoso08@hotmail.com.br[1]
LAMONIER, Elisângela Leles[2]
NASCIMENTO, Marlúcio Tavares do[3]
NERES, Luíla Paula Faria[4]
[1]{Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Iporá }
[2]{Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Iporá}
[3]{Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Iporá}
[4]{Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Iporá}

Resumo: *A legislação brasileira prevê que a educação deve ser ofertada a todas as pessoas indistintamente. No entanto, é fundamental que as necessidades educativas dos alunos sejam atendidas de modo a promover condições adequadas para a sua permanência no âmbito escolar. A inclusão efetiva dessa minoria de pessoas é dificultada pela carência de profissionais capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula e também pela escassez de materiais pedagógicos adaptados que promovam melhor assimilação dos conteúdos. O ensino e aprendizagem de Química são considerados processos bastante complexos e, no caso do surdo, a construção do conhecimento é dificultada pela falta de termos químicos nos dicionários de LIBRAS. Para o surdo, a visão é o sentido que mais lhe oferece informações do meio exterior, sabendo disso, faz-se necessário a utilização de práticas visuais no ensino de Química de modo a compensar a escassez terminológica dos conteúdos químicos e possibilitar que o surdo se sinta motivado a dar continuidade aos seus estudos. À vista disso, propôs um estudo bibliográfico, com intuito de verificar quais recursos visuais são os mais apropriados para serem aplicados em sala de aula no ensino de Química, de modo a compensar a falta de sinais intrínsecos desta ciência. Observou-se que os recursos visuais mais adequados para o contexto do ensino e aprendizagem da Química foram os experimentos e jogos didáticos (manuais e virtuais), o que permite verificar que os recursos visuais quando atrelado ao uso da LIBRAS favorece a inclusão do surdo no espaço educacional.*

Palavras-chave: *surdo, aprendizagem, visual, jogos, experimentos.*

---

1. INTRODUÇÃO

A escolarização dos surdos no ensino regular é constituída por diversos obstáculos, sendo que os principais estão relacionados com a falta de conhecimento da cultura e identidade surda, principalmente no que tange a comunicação e as práticas pedagógicas de ensino adotadas pelos professores em sala de aula, o que compromete o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social do aluno com surdez.

Em 2002, após muitos anos de luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua, por intermédio da Lei nº 10.436, ela passou a ser legalmente aceita como a língua oficial dos surdos do Brasil. A partir desta conquista, os surdos tiveram regulamentado, por meio do Decreto nº 5.626, de 2005, o direito a educação bilíngue nas escolas de ensino regular.

Entende-se como escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a Língua Portuguesa (na sua forma escrita) são utilizadas para o desenvolvimento de todo o processo educativo do aluno surdo. Além de ofertar a educação bilíngue para o surdo, as escolas devem "apoiar na comunidade escolar, o uso e a difusão da LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio de oferta de cursos" (BRASIL, 2005).

Além do reconhecimento da LIBRAS como língua, essa legislação tornou obrigatório o ensino dessa como disciplina curricular nos cursos de Formação de Professores, Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em seus níveis médios e superiores. No entanto, a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005). Outro ganho com as legislações foi o direito de um profissional Tradutor Intérprete que acompanha o surdo em sala de aula,

sendo o responsável por estabelecer a comunicação do surdo com as pessoas ouvintes e vice-versa. O Tradutor Intérprete Educacional conquistou seu espaço com a Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto nº 5626, que dispõe sobre a LIBRAS e, posteriormente, com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da LIBRAS (BRASIL, 2010). Ele é indispensável para a efetivação do conhecimento do aluno surdo, no entanto, o professor é o principal responsável pelo ensino e aprendizagem do mesmo.

Nessa perspectiva, as escolas inclusivas exercem um papel importante na educação dos surdos, pelo fato de ser um dispositivo cultural que induz formas particulares de desenvolvimento cognitivo às pessoas desprovidas de estímulos sonoros (PEREIRA; BENITE; BENITE, 2011, p. 49).

O ensino de Química para alunos surdos é um desafio a ser superado devido a complexidade da linguagem química, métodos tradicionais adotados pelos professores e escassez de termos específicos da disciplina em LIBRAS. Para que haja formação e desenvolvimento de competências de todos os alunos, é indispensável que o professor adote práticas pedagógicas eficazes para o ensino de Química "[...] entre elas, as formas de conduzir uma aula e as atividades em classe, os meios e recursos didáticos, os projetos disciplinares e interdisciplinares, as formas de avaliação, os estudos de meio e outros" (MEC/SEMTEC, 2002, p. 108).

À vista disso, propôs um estudo bibliográfico, com intuito de verificar quais recursos visuais são os mais apropriados para serem aplicados em sala de aula no ensino de Química para alunos surdos do ensino regular, de modo a compensar a falta de sinais intrínsecos desta ciência.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS QUÍMICOS

O ensino é visto na maioria das vezes como um meio de transmitir conteúdos aos alunos através de realização de exercícios repetitivos, memorização de fórmulas e definições (LIBÂNEO, 1994, p. 78). Tal concepção limita as ações pedagógicas e didáticas dos professores, além de prejudicar o desenvolvimento cognitivo dos alunos em geral.

O ensino e a aprendizagem são processos bastante complexos, ainda mais quando se lida com a diversidade em sala de aula. Diante disso, o professor deve buscar utilizar estratégias de ensino que consigam atender de forma satisfatória e abrangente todos os alunos, independente se possuem ou não necessidades educacionais especiais.

O surdo utiliza a visão como mecanismo de assimilação do que está em sua volta, e para comunica-se a LIBRAS. Sendo assim, cabe ao professor planejar a aula de modo a atender a diversidade em sala de aula, inclusive as dos surdos.

A educação do surdo requer práticas pedagógicas visuais, pois a visão é o sentido mais desenvolvido daqueles que são privados de estímulos sonoros. Sabendo disso, a primeira concepção, que um professor deve ter ao ensinar um aluno surdo, é que a perda auditiva proporciona novas possibilidades de apropriação do conhecimento, baseadas em experiências visuais e, a metodologia adotada pelas escolas, pode ser um dos fatores determinante na inclusão ou exclusão do surdo no âmbito escolar (FELIPE, 2007, p. 152).

Os sentidos são a ligação entre o homem e o mundo exterior, partindo do pressuposto de que o sistema sensorial é capaz de captar estímulos do meio no qual o individuo está inserido. Pode-se verificar na Tab. 1 que a visão é o sentido que possibilita maior aprendizagem, com 83% de eficácia.

Tabela 1. Percentual de Retenção Mnemônica

	Sentidos	Percentuais (%)
Como se aprende	paladar	1,0
	tato	1,5
	olfato	3,5
	audição	11
	visão	83

Fonte: (PEREIRA; BENITE; BENITE, 2011 p. 53) adaptado pelo autor.

Com base nos dados da Tab. 1, observa-se que as práticas pedagógicas visuais são eficientes no processo de ensino e aprendizagem, tanto para ouvintes quanto para surdos. O último recebe e capta informações por meio da visão e é por meio desse sentido que é feita toda a comunicação necessária para a compreensão do que o cerca.

Segundo a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, o aprendizado de Química no ensino médio "[...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento específico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas". (MEC/SEMTEC, 2002, p. 87).

Os alunos ouvintes apropriam-se dos conceitos químicos por meio de informações que recebem do seu exterior, principalmente por intermédio da audição (PEREIRA; BENITE; BENITE, 2011, p. 49), isso faz com que os surdos fiquem em desvantagem em relação aos ouvintes. Além disso, o surdo tem grande dificuldade em lidar com a construção de conceitos científicos, devido a especificidade da linguagem e dos termos químicos, como: átomo, elétron, mol, próton, dentre outros que ainda não foram formalizados na LIBRAS. A escassez de terminologia química nos dicionários da língua dificulta a interação entre professor, intérprete e aluno, o que gera um distanciamento do surdo a apropriação do saber (SOUSA; SILVEIRA, 2011, p. 38).

Desse modo, o professor que conhece e respeita a cultura surda, recorrerá a recursos didáticos visuais que torna a aprendizagem dos surdos mais satisfatória, atraente e prazerosa, eliminando aspectos negativos como falta de atenção, indisciplina e desmotivação que gera baixo rendimento escolar (BERNARDELLI, 2004, p. 1).

Ao fazer uso de recursos visuais, como: jogos, experimentos, *softwares* didáticos, vídeos e outros, o professor não somente atende as necessidades educativas do surdo, mas também torna o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos menos complexo. De acordo com Johnson (2001 *apud* LIMA; MOITA, 2011 p. 139), "[...] nossa memória visual é muito mais duradoura que a memória textual".

2.1. Atividades Experimentais

O *PCN+ do Ensino Médio:* Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias recomenda o uso de atividades experimentais no ensino de Química para tornar o ensino e aprendizagem mais atraente e significativo para os alunos. O documento ainda divide as atividades experimentais em modalidades, sendo elas, experimentos de laboratório, demonstrações em sala de aula e estudos do meio. A escolha do tipo de atividade dependerá do objetivo, recursos materiais disponíveis e das competências a serem desenvolvidas na aula (MEC/SEMTEC, 2002, p. 108).

A experimentação tem se tornado um recurso promissor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente dos surdos, pois a visão é o sentido que possibilita captar informações para a aquisição de conhecimento de forma satisfatória.
Após estudar a influência dos experimentos no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, Martins (2011, p. 88) concluiu que a atividade experimental "[...] permite que o aluno surdo utilize seus outros sentidos, vivenciando cada etapa do processo como agente e não como um mero observador".

Sabendo que a maioria das reações químicas é visual, ou seja, há mudança de coloração, precipitação, liberação de gás e outros, o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos ocorre com maior facilidade, principalmente para os surdos. Na fig. 1 é possível verificar aspectos visuais do experimento teste da chama.

Figura 1. Experimento: teste da chama, Fonte: Teste de chama (2014).

O teste da chama permite verificar a presença de certos metais em compostos químicos. Quando o composto é submetido ao aquecimento por meio de uma chama, os elétrons na camada de valência são excitados e ao retornarem para o estado fundamental emitem luz no comprimento de onda específico (JESUS, 2013, p. 173).

Outro aspecto relevante nas atividades experimentais está relacionado com o fato de que os alunos aprendem a conviver e a trabalhar em grupo, o que promove a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, como o surdo. As atividades realizadas em grupo são essenciais para promover a inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar, visto que por meio de trocas de ideias, observações e aulas práticas, a interação e integração entre ouvintes e surdos são intensificadas.

2.2. Jogos Didáticos Manuais e Virtuais

Durante muitos anos, acreditava-se que os alunos que não aprendiam pelo método de repetição eram os únicos responsáveis pelo seu fracasso nas escolas. Essa concepção sofreu modificações e "[...] Hoje, o insucesso dos estudantes também é considerado consequência do trabalho do professor. A ideia do ensino despertado pelo interesse do estudante passou a ser um desafio à competência do docente" (CUNHA, 2012, p. 92). Desse modo, cabe ao professor selecionar os recursos e metodologias apropriados que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, proporcione

momentos de descontração, "[...] É nesse contexto que o jogo didático ganha espaço como instrumento motivador para a aprendizagem de conhecimentos químicos, à medida que propõe estímulo ao interesse do estudante. Se, por um lado, o jogo ajuda este a construir novas formas de pensamento, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, por outro, para o professor, o jogo o leva à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem" (CUNHA, 2012, p. 92).

O jogo didático manual é uma atividade intencional, a qual o professor o utiliza com a finalidade de desenvolver habilidades e competências, além de auxiliar na construção do conhecimento de determinado conteúdo.

No que diz respeito ao ensino de Química, várias adaptações podem ser feitas com jogos conhecidos e corriqueiros, como: bingo, dominó, quebra-cabeça, jogo de tabuleiro, jogo de cartas entre outros. Os jogos didáticos podem ser adaptados de diversas formas e intencionalidades, podendo abordar os mais diversos conteúdos de Química, como: tabela periódica, ligações químicas, nomenclaturas de compostos orgânicos, nomes de vidrarias de laboratório, reações químicas, etc.

Na figura a seguir, é apresentado um jogo que foi adaptado com o objetivo de ensinar conceitos químicos.

Figura 2. Jogo Super Átomo, Fonte: (CASTRO; COSTA, 2011, p. 30).

O jogo Super Átomo tem por objetivo tornar o ensino mais divertido. Neste jogo pode ser abordado "[...] conteúdos como: estrutura atômica, modelos atômicos e os respectivos cientistas que os elaboraram, elementos químicos, curiosidades ligadas à Química, utilidades da Química no cotidiano, dentre outros" (CASTRO; COSTA, 2011, p. 30).

Além dos jogos didáticos manuais, existem os jogos didáticos virtuais. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são constituídas por diversos recursos tecnológicos, que favorecem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino, por possibilitar que os mesmos tenham acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, de acordo com as suas peculiaridades. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 17). A presença das tecnologias nas escolas torna o ambiente mais descontraído e participativo.

Os jogos virtuais não são apenas utilizados como entretenimento, eles também podem ser adotados como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de Química. O jogo Cidade do Átomo ilustrado na Fig. 3 é um deles e tem por finalidade ensinar sobre radioatividade.

Figura 3. Tela do *Software* Cidade do Átomo, Fonte: (EICHLER; JUNGES; DEL PINO, 2006, p. 19).

Segundo Santos; Michel (2009, p. 179) "A principal vantagem do uso de jogos didáticos envolve a motivação, gerada pelo desafio do jogo, acarretando o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, a avaliação das decisões tomadas e a familiarização com termos e conceitos apresentados no jogo". Do ponto de vista do professor, os jogos permitem identificar erros de aprendizagem e atitudes e dificuldades dos alunos.

Além dos benefícios citados no parágrafo anterior, os jogos didáticos (manuais e virtuais), assim como os experimentos, também favorecem no processo de inclusão do aluno surdo, por ser um recurso visual. Ao utilizar o jogo didático no ensino de Química, os professores tornam o processo de ensino e aprendizagem do surdo menos complexo, devido às adaptações e as flexibilizações dos conteúdos. Com isso, eles proporcionam ao aluno surdo equiparação de conhecimento entre surdos e ouvintes por tornar o ambiente interativo e propício à aprendizagem de conteúdos ditos como abstratos.

A utilização de jogo didático no ensino de Química não tem por objetivo fazer com que os alunos memorizem fórmulas químicas, nomes de compostos e representações. As adaptações feitas nos jogos comuns têm como intenção familiarizar os alunos com a linguagem química e proporcionar a construção de conhecimentos essenciais para uma aprendizagem significativa de vários outros conteúdos (CUNHA, 2012, p. 96).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os surdos possuem os mesmos direitos de receberem uma educação de qualidade como qualquer outra pessoa. Desse modo, as escolas de ensino regular devem promover ações que permitam que o surdo seja incluído no ambiente escolar de modo a oferecer condições adequadas para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico. Além do processo de ensino e aprendizagem de Química ser complexo para a maioria dos alunos devido a especificidade da linguagem científica, para os surdos pode ser mais complexo ainda, pois sua assimilação é dificultada pela escassez de termos químicos nos dicionários de LIBRAS e pela falta de materiais de apoio e pedagógicos adaptados para surdos.

Sabendo que o surdo utiliza a visão para se comunicar, compreender o mundo que o cerca e interagir com o outro, foi possível verificar por meio das literaturas consultadas que as atividades experimentais, jogos didáticos manuais e jogos didáticos virtuais são alguns dos recursos visuais que podem ser utilizados pelos professores em sala de aula para ensinar química, tanto para surdos quanto para ouvintes. Tais recursos didáticos, quando utilizados com determinada finalidade, levam a resultados surpreendentes, pois despertam a curiosidade dos alunos em geral, propiciam momentos de descontração e promove interação entre educando e educador, o que torna o espaço educacional propício à inclusão da diversidade no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BERNARDELLI, M. S. Encantar para ensinar: um procedimento alternativo para o ensino de química. In: *Convenção Brasil Latino América, Congresso brasileiro e encontro paranaense de psicoterapias corporais*. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu. Anais. Centro Reichiano, 2004. CD-ROM. ISBN 85-87691-12-0.

BRASIL. *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília, 2005.

_____. *Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010*. Brasília. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 2010.

CASTRO, B. J. de; COSTA, P. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da aprendizagem significativa. *Revista electrónica de investigación en educación en ciências - REIEC* v. 6. n .2. p. 25-37, 2011.

CUNHA, M. B. da. Jogos no ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula**.** *Química Nova na Escola***.** v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

EICHLER, M. L.; JUNGES, F.; DEL PINO, J. C. Cidade do Átomo, um *software* para o debate escolar sobre energia nuclear. *Física na Escola*, v. 7, n. 1, p. 17 – 21, 2006.

FELIPE, T. A. *LIBRAS em Contexto:* curso básico - Livro do Estudante. 8 ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-23.

JESUS, H. C. de. *Show de química:* aprendendo química de forma lúdica e experimental. 2. ed. Vitória: Gráfica e Editora GSA, 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério, Série formação do professor).

LIMA, E. R. P. de O.; MOITA, F. M. G. da S. C. A tecnologia e o ensino de química: Jogos digitais como interface metodológica. In: SOUSA, R. P. de; MOITA, F. M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 131 – 154.

MARTINS, P. R. de S. *Adaptação do ensino de ciências para jovens surdos e avaliação de estágio em laboratórios*. Dissertação (mestrado em Química Biológica). 121f. Rio de Janeiro: UFRJ/IBqM, 2011.

MEC/SEMTEC. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:* Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

PEREIRA, L. de L. S.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Aula de química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. *Química Nova na Escola*. v. 33, n. 1, 2011.

SANTOS, A. P. B. dos; MICHEL, R. C. Vamos jogar uma SueQuímica?. *Química Nova na Escola*. v. 31, n. 3, p. 179 – 183, 2009.

SOUSA, S. F. de; SILVEIRA, H. E. da. Terminologias químicas em LIBRAS: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. *Química Nova na Escola*. v. 33, n. 1, 2011.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

Os autores autorizam a Comissão Organizadora, a publicar ou divulgar o resumo com finalidade de divulgação do Congresso, inclusive em anais, não cabendo qualquer pagamento por direito autoral.

THE USE OF VISUAL RESOURCES IN TEACHING AND LEARNING CONCEPTS OF CHEMICALS FOR DEAF STUDENTS OF REGULAR EDUCATION

CARDOSO, Josiane Moreira, josiane_cardoso08@hotmail.com.br[1]
NASCIMENTO, Marlúcio Tavares do[2]
LAMONIER, Elisângela Leles[3]
NERES, Luíla Paula Faria[4]
[1]{Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - Campus Iporá / Federal University of Goiás - Regional Catalão}
[2]{Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - Campus Iporá}
[3]{Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - Campus Iporá}
[4]{Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano - Campus Iporá}

Abstract: *Brazilian legislation provides that education should be offered to all people without distinction. However, it is essential that the educational needs of students are attend in order to promote suitable conditions for their permanence in the school. The effective inclusion of this minority of people is hampered by the lack of trained professionals to deal with diversity in the classroom and also by the lack of suitable teaching materials that promote better assimilation of the contents. The teaching and learning of Chemistry are complex processes, and in the case of the deaf, the construction of knowledge is hampered by the lack of chemical terms in dictionaries LIBRAS. For the deaf , vision is the sense that it provides more information of the external environment, knowing this, it is necessary to use visual practices in the teaching of Chemistry in order to compensate for the shortage of chemical terminology content and enable the deaf is feel motivated to continue their studies . In view of this, proposed a bibliographical study, aiming to determine which visuals means are most suitable to be applied in the classroom teaching of Chemistry in order to compensate for the lack of intrinsic signals in this science. It was observed that the most appropriate visual aids to the context of teaching and learning of chemistry were the experiments , educational games (manual and virtual), which shows that the visuals when linked to the use of LIBRAS favors the inclusion of the deaf in space educational.*

Keywords: *deaf, learning, visual, games, experiments.*

"Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho"