

# O ACESSO AOS SABERES ACUMULADOS HISTÓRICA E CULTURALMENTE: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO *HABITUS* DA LEITURA

*PACCESS TO HISTORICALLY AND CULTURALLY ACCUMULATED KNOWLEDGE:  
REFLECTIONS ON THE IMPORTANCE OF THE EDUCATIONAL ADVISOR IN THE  
FORMATION OF THE READING HABITUS*

***Jenerton Arlan Schütz***

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, RS, Brasil. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

***Michele Santos de Oliveira***

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil. E-mail: michele.s@prof.smed.ijui.rs.gov.br

***Carla Lisiane Paz da Ros***

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil. E-mail: carla.p@prof.smed.ijui.rs.gov.br

***Merlin Ester Kommers***

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil. E-mail: merlin.k@prof.smed.ijui.rs.gov.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v3i1.149>

Recebido em: 02.06.2022

Aceito em: 14.16.2022

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo abordar a questão da importância da leitura nos processos formativos, processos em que os alunos possam fazer do ato de ler uma condição essencial para se filiarem aos saberes acumulados historicamente e culturalmente pela humanidade. Nesse sentido, a partir de pesquisa bibliográfica, busca-se compreender o processo do ensino e do hábito de leitura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica e o papel central do Orientador Educacional neste processo. Não obstante, o texto enfatiza a importância da leitura no contexto escolar, na família e nos grupos sociais, bem como a problemática da falta de leitura e as suas consequências no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, considera-se que o Orientador Educacional possui papel imprescindível e central no processo da aquisição do *habitus* da leitura e é o responsável por unir a prática ao pedagógico, cabendo ao mesmo perceber qual a relação que os conteúdos têm com o todo da escola, qual a relação entre o discurso e as práticas desenvolvidas no cotidiano.

**Palavras-chave:** Educação. Escola. Leitura. Orientador Educacional.



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

**Abstract:** This article aims to address the issue of the importance of reading in formative processes, processes in which students can make the act of reading an essential condition to join the knowledge historically and culturally accumulated by humanity. In this sense, based on bibliographic research, we seek to understand the process of teaching and the habit of reading in Early Childhood Education and in the Initial Years of Basic Education and the central role of the Educational Advisor in this process. However, the text emphasizes the importance of reading in the school context, in the family and in social groups, as well as the problem of lack of reading and its consequences in the teaching and learning process. In addition, it is considered that the Educational Advisor has an essential and central role in the process of acquiring the habitus of reading and is responsible for uniting the practice with the pedagogical, and it is up to him to understand the relationship that the contents have with the whole of the school, what is the relationship between the discourse and the practices developed in daily life.

**Keywords:** Education. School. Reading. Educational advisor.

## 1 Introdução

Considerando que a capacidade de ler é muito importante para a realização pessoal, principalmente, em um mundo marcado pela cibercultura, em que o sucesso econômico, social, cultural e político de um país depende essencialmente do acesso que o povo tem aos saberes histórica e culturalmente produzidos pela humanidade através do tempo.

Todavia, há uma gama significativa de pessoas que não têm em seu ambiente cultural a leitura como um hábito. E ler deve (deveria) ser parte do cotidiano das pessoas, de suas escolhas pessoais, da consciência sobre si mesmas e sobre tudo o que as cerca, sejam coisas, fatos, outras pessoas, sentimentos, conhecimentos. Num mundo em que se interage a todo instante com culturas diferentes, desejos e valores distintos, todos expressos em músicas, imagens, produtos e gestos, é por meio da leitura e interpretação que se torna possível discernir a sua própria identidade entre tantas outras.

Nessa direção, todo educador consciente sabe que o hábito de leitura atravessa uma fase difícil em todo País, e principalmente nas escolas públicas. São vários os fatores que continuam a contribuir para o baixo índice de leitura: a falta de livros, bibliotecas desatualizadas, a situação econômica, estrutura, valorização etc. Face à situação cabe ao professor buscar alternativas que despertem no educando o interesse pela leitura, usando metodologias variadas para levar o aluno a descobrir o prazer de ler. Uma vez que a leitura possui um papel importante no desenvolvimento linguístico e cognitivo do homem.

Quando o assunto é a formação de leitores, atribui-se à escola, mais precisamente ao trabalho do professor em sala de aula, uma parcela maior de responsabilidade no processo (sempre se espera mais do professor e da escola). Muitas vezes, o que a escola realiza não atende às expectativas da sociedade que passa a classificá-la como incapaz ou não preparada para esse trabalho. Ciente dessa cobrança e do importante papel que desempenha, a escola tem buscado despertar nas crianças, nos adolescentes, nos jovens e adultos, o interesse pela leitura, seja pelas mudanças metodológicas implementadas pelo professor ou por um maior espaço dedicado à leitura das obras na escola.

Enquanto a escola não assumir uma proposta séria de discussão e valorização do papel da leitura no desempenho escolar do aluno; enquanto os professores dos diferentes componentes curriculares (disciplinas) não assumirem seu papel na formação de leitores para a vida toda e

continuarem a afirmar, simplesmente, que os alunos não gostam de ler (deixando a culpa cair apenas sobre o trabalho do professor de Português e a falta de incentivo e hábito da família), o problema da leitura vai continuar interferindo negativamente na aprendizagem e no desempenho escolar.

A leitura é uma necessidade. Esta frase não é afirmativa por acaso, pois o ser humano tem em si a necessidade do saber e do aprender (curiosidade) para a construção de sua autoestima e de sua própria vida. Infelizmente, para muitos, saber ler significa apenas decifrar códigos linguísticos, o que, para uma minoria privilegiada é muito mais que isso. Nessa direção, é fundamental refletir sobre a importância da leitura para acessar os conhecimentos petrificados.

## 2 A importância do *habitus* da leitura

A leitura é uma prática social com variadas definições e posturas frente à diversidade de textos. A interpretação de um fato, um filme, o decifrar de um código ou a interação entre sujeito e um escrito são, também, leituras no qual o principal texto é o próprio mundo. Cabe ao indivíduo interagir com estes textos dando-lhes significações e ressignificações a partir do lugar histórico/cultural em que se encontram os diferentes sujeitos.

Dominar a leitura, desde as primeiras civilizações, significava ter uma educação completa para a vida como cidadão. Em função desta visão é de interesse da escola, que a relação da leitura com o educando seja desenvolvida. Então a escola chama a si a responsabilidade de formar o leitor. O agente natural dessa relação é o professor que deve buscar formas de melhor conduzir esse processo.

Para Frantz (2001), a escola tem um compromisso maior que é propiciar ao sujeito o desenvolvimento da sua capacidade de leitura do mundo. Assim, uma educação que se queira libertadora, humanizante e transformadora passa, necessariamente, pelo caminho da leitura. Da mesma forma, na organização de uma sociedade mais justa e mais democrática, que vise ampliar as oportunidades de acesso ao saber, não se pode desconhecer a importante contribuição política da leitura.

Ter prazer na leitura é que funciona como vitamina, e o segredo para aplicá-la é escolher um bom conto de fadas, fantasiar e mudar a voz lendo para os alunos. Ensinar a ter o prazer pela leitura é também se apresentar às crianças como alguém que gosta de ler e que aprende com isso, pois ler é muito mais do que decodificar palavras, é descobrir o mistério que as palavras guardam, sua história, suas ligações e relações que são reveladas assim que delas nos aproximamos com curiosidade e também respeito. Bastam 10 minutos por dia, ou só aos fins-de-semana; não precisa e nem pode ser nada penoso ou complicado, apenas um momento reservado regularmente para um adulto afetivo se sentar, abrir um bom livro e ler em voz alta para as crianças; é um momento para ouvir, sentir e fantasiar, como quiserem e puderem, por isso não vale cobrar nada deles. Portanto, ler é sublinhar com a voz as palavras essenciais, é se colocar em harmonia com os sentimentos que o autor exprime, é comunicá-los em torno de si; um sorriso, uma voz emocionada, olhos em que se podem ver lágrimas despontando pela magia da leitura. A leitura quando prazerosa, tem por objetivo, sensibilizar e motivar a criança, desde os seus primeiros contatos com o processo de criação literária, fazendo com que o mesmo estabeleça o hábito de ler.

Esta problemática é extremamente importante, pois é necessário realizar uma prática reflexiva diariamente na ação do ser-fazer docente. Sabendo que é de suma importância que o professor leve em conta o contexto social e cultural dos alunos, e que toda escola tem uma especificidade e uma realidade de emergência de conflitos entre os seus diferentes sujeitos, o olhar do professor deve se modificar de acordo com a realidade com a qual vai atuar. Na medida em que este olhar reflexivo sobre a prática da leitura se modificar, o professor irá possibilitar com certeza um universo de maiores oportunidades e descobertas aos seus alunos.

Além disso, não é de hoje que a leitura ocupa um papel primordial no desenvolvimento intelectual do ser humano. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor, para a leitura mais extensiva. Por isso, o que leva a criança a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim as várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual. É importante, destarte, que a criança possa escolher suas leituras, satisfazendo suas necessidades e anseios individuais.

Face ao exposto, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como para o contato com a cultura literária, os educadores devem fazer da literatura infantil um momento de lazer, em que o aluno sinta prazer em conhecer uma história, e não como uma tarefa a mais a cumprir.

A literatura é a janela para a vida, e tem por objetivo formar leitores que saibam interagir com emoções diferentes. Esta lida com todas as “coisas” que as demais áreas do conhecimento ou disciplinas lidam. Trabalha-se com o estético e modifica-se a criança não só pelo cognitivo, mas pela emoção. Para Craidy e Kaercher (2001), se observarmos atentamente, veremos que, é destas práticas de ouvir e contar histórias que surge nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil e Anos Iniciais estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento.

[...] criar condições de leitura não significa apenas levar os alunos à biblioteca uma vez por semana. Significa também criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula ou mesmo fora dela. É também destinar tempo para ela na sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar um espaço nobre (FRANTZ, 2001, p. 50).

A leitura representa uma atividade de grande importância para a vida das pessoas e, em especial, na do leitor. É através dela que se pode interagir e compreender o mundo e sua própria formação, realizar atividades que contribuem para o crescimento e para agir ativa e criticamente na sociedade. No que se refere ao ensino da leitura no âmbito escolar, pode-se verificar que há muitas discussões a respeito, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre as discussões, a principal preocupação está em se dar a importância e o devido espaço para o ensino da leitura nas atividades de sala de aula.

No entanto, outras atividades têm sido priorizadas, ou seja, a leitura fica em segundo plano, tornando o ensino da Língua Portuguesa, cada vez mais, mecânico e desinteressante. Acredita-se que essa prática de ensino é ocasionada por concepções que não conduzem o aluno a nada, ou seja, são práticas que não fazem parte da realidade dos alunos, que não os consideram como ponto de partida para a realização de um ensino produtivo. Para Freire (1996, p. 20) “[...]”

a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Percebemos nessa afirmativa que o ato de ler não pode ficar limitado ao processo da leitura, mas é preciso expandi-la em todas as direções, sem, é claro, perder de vista a perspectiva do texto lido.

Neste sentido, a leitura assume uma outra modalidade e se transforma em uma prática de formação do indivíduo. Porém, a escola de uma maneira geral, não oferece condições para que o professor desenvolva um trabalho desta natureza. É importante ainda, chamar a atenção para o fato de que a leitura e a releitura do mundo devem ter um caráter de uma leitura crítica, aquela que de tudo duvida e a tudo questiona. Assim, a importante função da leitura é promover a comunicação entre o indivíduo e sua comunidade, por possibilitar a construção do seu conhecimento sobre a cultura e sociedade em que vive.

### 3 O orientador educacional como mediador no *habitus* da leitura

Ao Orientador Educacional cabe buscar informações no trabalho do professor em seu cotidiano com a turma, em que tudo acontece e partir daí, fornecer a ele subsídios para sanar problemas, melhorar o ambiente para propiciar oportunidades favoráveis à aprendizagem. Este profissional trabalha diretamente com os alunos, ajudando-os no desenvolvimento global e facilitando o processo, dessa forma, o trabalho em parceria com os professores ajuda na compreensão de comportamentos dos estudantes, agindo de maneira adequada em relação a eles.

O seu papel em relação à escola é o de organizar o trabalho para que seja colocada em prática a proposta pedagógica, bem como tem a função de orientar, ouvir e dialogar com os pais e a comunidade escolar. Esse é o profissional que se preocupa com a formação pessoal de cada estudante, eis a importância de ser alguém capaz de mediar a pertinência da leitura e seu hábito nos alunos.

Na instituição escolar, o Orientador Educacional é um dos profissionais da equipe de gestão. Ele trabalha diretamente com os alunos, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal; em parceria com os professores, para compreender o comportamento dos estudantes e agir de maneira adequada em relação a eles; com a escola, na organização e realização da proposta pedagógica; e com a comunidade, orientando, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis.

Apesar da remuneração semelhante, professores e orientadores têm diferenças marcantes de atuação. “O profissional de sala de aula está voltado para o processo de ensino-aprendizagem na especificidade de sua área de conhecimento, como Geografia ou Matemática”, já “O orientador não tem currículo a seguir. Seu compromisso é com a formação permanente no que diz respeito a valores, atitudes, emoções e sentimentos, sempre discutindo, analisando e criticando”, define Mírian Paura, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

No trabalho do professor Orientador Educacional é imprescindível uma formação continuada em exercício, tornando-se este profissional um dinamizador da mesma formação continuada em exercício, e também de sua equipe de educadores, estimulando-os a desenvolver suas próprias funções.

Embora a Orientação Educacional tenha papel fundamental, muitas escolas não têm esse profissional na equipe, o que não significa que não exista alguém desempenhando as mesmas

funções. Alice Capelossi Haddad, orientadora educacional da Escola da Vila, em São Paulo, salienta que: “qualquer educador pode ajudar o aluno em suas questões pessoais”. O que não deve ser confundido com as funções do psicólogo escolar, que tem uma dimensão terapêutica de atendimento. O Orientador Educacional lida mais com assuntos que dizem respeito a escolhas, relacionamento com colegas, vivências familiares.

Na instituição escolar, o Orientador Educacional é um dos profissionais da equipe de gestão. Ele trabalha diretamente com os alunos, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal; trabalha em parceria com os professores para compreender o comportamento dos estudantes, e agir de maneira adequada em relação a eles. Na escola o Orientador Educacional auxilia na organização e realização da proposta pedagógica. Na comunidade auxilia orientando, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis.

Nessa direção, o Orientador Educacional deve pautar seu trabalho na busca de compreender seu desenvolvimento dos diferentes grupos nos vários domínios e dos seus direitos, nas relações com o meio social da comunidade escolar, apontando para o exercício da cidadania através de convites, com criatividade, com inovação. Seu trabalho está calcado nessas referências e contribuirá verdadeiramente para o alcance dos objetivos propostos pela escola. Destarte, o Orientador Educacional é alguém que deve proporcionar sua ação visando o desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo e seu ajustamento pessoal e social.

Portanto, o Orientador Educacional é capaz de potencializar, junto com os professores e seus diagnósticos, o *habitus* da leitura nos alunos. Uma vez que pode envolver, de forma específica, as dúvidas, especificidades e dificuldades para se alcançar o êxito nos processos educacionais e, principalmente, na formação de leitores e interpretadores de mundo.

#### 4 Considerações finais

Ao concluir este trabalho vinculado à importância do *habitus* da leitura, é possível aferir que a rigidez dos princípios na formação dos leitores torna o texto um objeto artificial, algo que por força do autoritarismo da escola afasta leitores e impede sua conscientização sobre a verdadeira natureza dos livros. A escola, muitas vezes, pretende formar leitores sem que lhes sejam oferecidos textos verdadeiros, ou lhes possibilite um contato significativo com os livros, enfim, considera-se que a leitura é uma forma de alargar os horizontes compreensivos e interpretativos do mundo da vida.

É inegável que se aprende a ler... lendo. Sendo assim, uma criança que vive num ambiente em que não há leitores ou praticantes da leitura, obviamente esta terá mais dificuldades em encontrar um bom modelo a ser seguido ou que sirva como exemplo. Não nos referimos aquele leitor que lê apenas quando necessita e busca informações, mas ao que consegue divertir-se, chorar, admirar-se diante de um texto envolvente. Formar esse leitor é um desafio importante para todos os professores e responsáveis pela educação das novas gerações.

Ouvir, ler, contar histórias é fantasiar, é melodia, é prazer. É uma busca incessante de conhecimentos, de alegria, de descobertas. A literatura infantil, por seu caráter lúdico e mágico, é o caminho natural, a chave que abre a porta de entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura, aos conhecimentos histórica e culturalmente produzidos.

Assim, é preciso ousar, criar vozes, inventar, usar fantasias, inovar. Aguçar a curiosidade, a vontade e o desejo de ouvir e ler mais e mais histórias. Quem conta histórias busca o encantamento do ouvinte, mexe com as emoções e, para isso, faz-se necessário a entonação da voz, a expressão, os gestos. É preciso, não obstante, acreditar no que não vê para que quem ouve também acredite e imagine. Conseguindo-se, dessa forma, capturar para a leitura, fazendo viver a literatura. O novo e o diferente sempre chamam atenção, por isso é necessário estar sempre inovando, utilizar literaturas ilustradas, livros de humor, poéticos, fábulas, trava-línguas, parlendas e, inclusive, contar de forma diferente aqueles antigos clássicos que todos conhecem, mas que é sempre bom ouvir mais uma vez, fato esse que faz destes “clássicos”.

Ademais, é importante que os alunos tenham também a liberdade de escolher os livros que queiram ler. Mas para isso é necessário que eles tenham acesso a todo tipo de material de leitura, desde cedo, e principalmente livros de literatura que colaboram significativamente na formação global do sujeito, pela sua natureza e força estética. A leitura, dessa forma, não é somente um dos instrumentos mais poderosos de que dispomos para ter acesso e apropriar-nos da informação; também é um instrumento para o ócio e a diversão, uma ferramenta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes dos nossos, reais ou imaginários; que nos aproxima de outras pessoas e de suas idéias, que nos convertem em exploradores de um universo que construímos em nossa imaginação.

Portanto, o que acontece em sala de aula referente à leitura é de extrema importância, pois essas experiências são determinantes para que os alunos se tornem leitores ou não; considerando que ser leitor não é apenas decodificar códigos, mas ler, entender e opinar sobre o que foi lido.

E, o Orientador Educacional indiscutivelmente exerce um papel muito importante como orientador na formação de alunos leitores críticos, criativos, compreendedores de mundo. O papel do Orientador Educacional é de unir a prática vinculada ao pedagógico, cabendo ao mesmo perceber qual a relação que os conteúdos têm com o todo da escola, qual a relação entre o discurso e as práticas desenvolvidas no cotidiano. O Orientador na contemporaneidade busca diagnosticar e projetar um rumo para as demandas da escola, o Orientador, juntamente com o educador, devem diagnosticar e juntos buscar uma solução para as dificuldades que os alunos estão demonstrando (nas mais variadas possibilidades), pois a escola é um espaço de sujeitos pensantes que estão aprendendo de acordo com as suas bagagens culturais que são oferecidas e que adentram a escola, a cada novo dia! Sejamos, pois, republicanamente, adultos responsáveis e comprometidos com os destinos do mundo humano comum!

## Referências

CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P.S. **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí:Unijuí, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e Terra, 1996.



# UMA ANÁLISE NA CONSTRUÇÃO DE CONTEÚDOS: O QUE HÁ DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

*AN ANALYSIS IN THE CONSTRUCTION OF CONTENT: WHAT ABOUT HUMAN RIGHTS VIOLATIONS IN TEXTBOOKS FROM 1ST TO 3RD GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL?*

***Mariane de Souza Ferreira***

Universidade Guarulhos, Guarulhos, SP, Brasil. E-mail: mariane.souza@outlook.com

***Silvia Piedade de Moraes***

Universidade Guarulhos, Guarulhos, SP, Brasil. E-mail: silviapmoraes@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v3i1.148>

Recebido em: 28.05.2022

Aceito em: 12.06.2022

**Resumo:** O livro didático desde seu aparecimento é dado com um dos principais materiais didáticos usados da escola. Esse estudo qualitativo e documental teve como premissa análise de conteúdo dos livros didáticos adotados para o Ensino Fundamental, pautando-se não apenas pelo conteúdo explícito, mas a análise do currículo oculto e da invisibilidade de discursos e diferentes visões históricas e legais sobre as diversidades familiares, religiosas e étnico-raciais. Destacou-se como objetivo geral - compreender como são retratadas as diversidades familiar, religiosa e étnico-racial nos livros didáticos do Ensino Fundamental e objetivos específicos - identificar as formas de retratação das diversidades, mapear boas experiências em livros e materiais didáticos que tratem da diversidade familiar, religiosa e étnico-racial e analisar os discursos encontrados nos livros didáticos sobre os temas. A metodologia de seleção e análise foi realizada sem sete etapas. O método seguiu os preceitos da análise de conteúdo apresentados por Bardin (2016). Os resultados da coleta foram organizados em quatro quadros e divididos por categorias: 1. Diversidade familiar; 2. Diversidade étnico-raciais; 3. Deficiências e; 4. Diversidade religiosa. Concluiu-se que de forma geral que os livros trazem consigo apresentam lentos avanços, já que antigamente essas questões eram pouco abordadas e quando eram representadas, apresentavam-se de forma preconceituosa.

**Palavras-chave:** 1. Livro didático. 2. Violação de Direitos Humanos. 3. Educação escolar.

**Abstract:** The textbook since its appearance is given as one of the main teaching materials used in school. This qualitative and documental study had as premise a content analysis of the textbooks adopted for the Elementary School, guided not only by the explicit content, but the analysis of the hidden curriculum and the invisibility of discourses and different historical and legal views on family, religious and racial-ethnic diversities. The general objective was to understand how family, religious, and ethno-racial diversities are portrayed in elementary school textbooks. Specific objectives were to identify the ways in which diversities are portrayed, to map good experiences in textbooks and teaching materials that deal with family, religious, and ethno-racial diversity, and to analyze the discourses found in textbooks about the themes. The methodology of selection and analysis was carried out without seven steps. The method followed the precepts of content analysis presented by Bardin (2016). The results of the collection were



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

organized into four tables and divided into categories: 1. family diversity; 2. ethno-racial diversity; 3. disabilities and; 4. religious diversity. It was concluded that, in general, the books bring with them slow progress, since in the past these issues were little addressed and when they were represented, they were presented in a prejudiced way.

**Keywords:** 1. textbook. 2. human rights violation. 3. school education.

## 1 Introdução

A escola não é lugar neutro. A escola, ambiente rico em diversidade, identidades e diferenças e tem o compromisso de executar sua função social com a disseminação do conhecimento, mas também preparar para vida social e o mundo do trabalho tendo como princípio a ordem democrática.

No entanto, tem sido comum que nesse mesmo ambiente onde educar está em sentido amplo, pois envolve aprender conceitos a partir de princípios éticos, estéticos e políticos, é o mesmo que falha no trabalho com a construção da formação das atitudes e valores.

Mesmo que a atuação da escola nesse sentido seja complementar (de acordo com as leis) à da família, há princípios para sua atuação, e enquanto instituição regulada pelo Estado pautada na ética, na democracia, na livre convivência, no pensar, na valorização da estética e sensibilidade, da liberdade de aprender e ensinar mostra um cenário nefasto tornando-se corriqueira a violação de Direitos Humanos em seu interior. Dessa forma, não existe neutralidade no ambiente escolar, bem como nas metodologias e materiais usados para o ensino-aprendizagem.

O livro didático desde seu aparecimento é dado com um dos principais materiais didáticos. Muitas vezes é ele que pauta o currículo e não o inverso e acaba por determinar o que ensinar e como, e por isso, desvelar seus conteúdos é tão importante, já que por meio dele formam-se noções, concepções, saberes e habilidades (BARBOSA, 2014).

Na idade escolar, crianças e jovens do ensino fundamental tem como principal fonte de conhecimento o que é apresentado na escola. Nessa faixa etária também estão formando condutas e valores que podem marcar prolongadamente uma forma de pensar o mundo e suas relações. Nesse sentido, é que escolher bons textos, imagens e conteúdos gerais que favoreçam a formação da cidadania, a capacidade crítica e a valorização dos pilares da ordem democrática, da justiça social e do bem comum é tão importante.

## 2 Objetivos e tipo de estudo

O que objetivamos é desvelar quais tipos de violações de Direitos Humanos têm ocorrido no ambiente escolar por meio da linguagem na qual são apresentados conteúdos escolares nos livros didáticos e propor uma prática pedagógica que possa ser aplicada com alunos e em formação de professores sobre a análise desses discursos. Para tanto destaca-se como objetivo geral - compreender como são retratadas as diversidades familiar, religiosa e étnico-racial nos livros didáticos do Ensino Fundamental e objetivos específicos - identificar as formas de retratação das diversidades mapear boas experiências em livros e materiais didáticos que tratem da diversidade familiar, religiosa e étnico-racial e analisar os discursos encontrados nos livros didáticos sobre os

temas.

Trata-se de estudo qualitativo e documental tem como premissa análise de conteúdo dos livros didáticos adotados para o Ensino Fundamental, pautando-se não apenas pelo conteúdo explícito, mas a análise do currículo oculto e da invisibilidade de discursos e diferentes visões históricas e legais sobre as diversidades familiares, religiosas e étnico-raciais. A estratégia coletará dados dos livros aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) a partir de 2020 com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **3 Método**

A metodologia de seleção e análise foi realizada nas seguintes etapas: 1. Escolha das coleções aprovadas pelo PNLD; 2. Elaboração de guia de análise; 3. Leitura dos materiais; 4. Seleção contendo dados como textos, imagens e atividades que tratem dos temas família, religião e diversidade étnico-racial e inclusão de pessoas com deficiência. 5. Tabulação por critério de enquadramento da violação; 6. Leitura analítica e anotação dos elementos objetivos e subjetivos; 7. Análise e discussão dos resultados. O método seguiu os preceitos da análise de conteúdo apresentas por Bardin (2016).

### **4 Resultados e discussão**

Os resultados da coleta foram organizados em quatro quadros e divididos por categorias: 1. Diversidade familiar; 2. Diversidade étnico-raciais; 3. Deficiências e; 4. Diversidade religiosa. Cada quadro indica a coleção, a disciplina, o ano e uma breve análise. As categorias acompanham uma coletânea de figuras retiradas dos livros analisados de acordo com seu conteúdo. Na categoria diversidade religiosa não foram encontradas figuras em nenhuma das publicações observadas.

#### **4.1 A diversidade familiar**

A diversidade familiar é um conceito que possui várias amplitudes e com o passar dos anos foi evoluindo. Antigamente, as pessoas estavam acostumadas com apenas a configuração de família tradicional, mas nos dias de hoje pode-se citar outros tipos de constituições familiares, como famílias monoparentais, famílias homoafetivas, famílias reconstituídas e outras. Cada uma possui sua especificidade e maneiras de relacionar-se mostrando que não é preciso ter somente laços sanguíneos para ser considerado como uma família, mas também relações de afeto, amizade e amor. Contudo, as pessoas ainda estão se adaptando a novos modelos familiares e isso influencia diretamente na educação das crianças e em como a escola está transmitindo estas diferentes configurações familiares. O quadro abaixo mostra como cada livro didático apresenta essa diversidade.

Quadro 1. Levantamento da diversidade familiar presente nos livros didáticos

| COLEÇÃO          | DISCIPLINA                     | ANO    | ANÁLISE                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------|--------------------------------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ápis             | Matemática                     | 1º ano | O livro apresenta a família como tradicional e o registro de família monoparental feminina e masculina e família eudemonista.                                                                                                                |
| Ápis             | Português                      | 1º ano | O livro apresenta questões da família tradicional, monoparental feminina e masculina e família reconstituída, contém atividades explicativas sobre a importância de mostrar para os alunos os diversos tipos de família.                     |
| Ápis             | Ciências                       | 2º ano | O livro apresenta apenas família tradicional e família monoparental seja ela feminina e masculina. Não contém textos ou atividades relacionadas as diferentes configurações familiares.                                                      |
| Ápis             | Matemática                     | 3º ano | O livro não apresenta nada sobre o tema.                                                                                                                                                                                                     |
| Ápis             | Português                      | 3º ano | O livro apresenta apenas uma constituição de família que é a monoparental feminina, não há nenhum texto ou atividade referente ao tema.                                                                                                      |
| Buriti           | Ciências, História e Geografia | 1º ano | Há diversas famílias representadas como; família tradicional, monoparental feminina e masculina, família homoafetiva. Contém texto e atividades que façam com que as crianças reflitam sobre o assunto, mostrando conceitos construtivistas. |
| Buriti           | Ciências, História e Geografia | 3º ano | Há representação de família eudemonista e família tradicional. Não há atividades sobre a conscientização a respeito das diversas constituições familiares.                                                                                   |
| Projeto Presente | Arte                           | 3º ano | Apenas a família tradicional representada no livro, foi observado em uma imagem a família tradicional constituída pela mãe, pai e filhos.                                                                                                    |
| Vamos Aprender   | História e Geografia           | 3º ano | Contém apenas imagens retratando a família tradicional. Há a presença de diálogo e respeito cultural e social referente a diversidade familiar.                                                                                              |
| Ler e Escrever   | Português                      | 3º ano | Não há nada a respeito sobre diversidade familiar.                                                                                                                                                                                           |
| Emai             | Matemática                     | 1º ano | Há apenas a representação da família tradicional.                                                                                                                                                                                            |
| Emai             | Matemática                     | 2º ano | Não há nada a respeito sobre diversidade familiar.                                                                                                                                                                                           |

Segundo Amazonas et al (2008) é apor meio da escola, dos professores e dos materiais didáticos que os estudantes vão se constituindo como sujeitos e cidadãos para atuar na sociedade. A maior parte dos materiais didáticos ainda resultam em representações patriarcais e famílias do modelo tradicional, composta por pais e filhos. Narvaz e Koller (2006, p. 51) definem o patriarcado da seguinte forma:

[...] O pensamento patriarcal tradicional envolve as proposições que tomam o poder do pai na família como origem e modelo de todas as relações de poder e autoridade, o que parece ter vigido nas épocas da Idade Média e da modernidade até o século XVII. O discurso ideológico e político que anuncia o declínio do patriarcado, ao final do século XVII, baseia-se na ideia de que não há mais os direitos de um pai sobre as mulheres na sociedade civil. No entanto, uma vez

mantido o direito natural conjugal dos homens sobre as mulheres, como se cada homem tivesse o direito natural de poder sobre a esposa, há um patriarcado moderno.

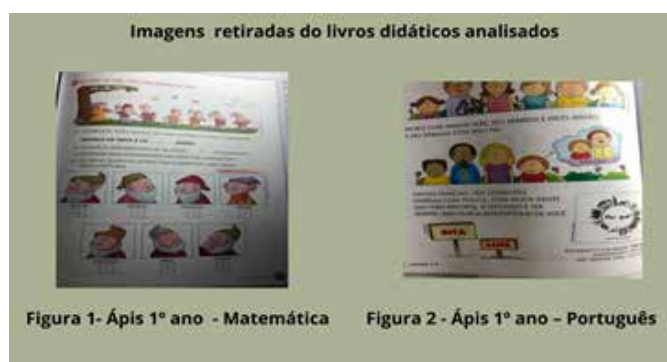
Não foram encontradas referências de famílias homoafetivas nos livros analisados. Para Pessanha (2015) a educação deve ser entendida como base para todos, sendo necessário o respeito pelas diferenças e a liberdade de orientação sexual de cada um, que merecem proteção e respeito na sociedade na escola. Poucas representações da diversidade também foram encontrada, permanecendo uma visão conservadora de família.

A representação da família monoparental feminina vem crescendo e embora isso mostre a força, independência e empoderamento da mulher, por outro lado ainda reforça um estereótipo de que a figura feminina deve apenas cuidar de seus filhos e casa.

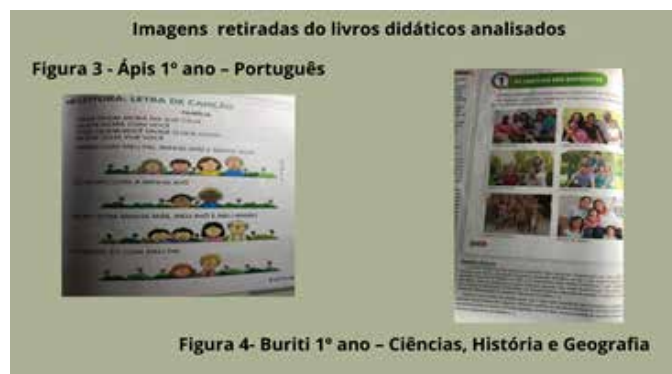
Em 1988 com a nova Constituição Federal é reconhecida também como entidade familiar a composta por qualquer um dos pais e seus descendentes. Mudando assim o conceito da sociedade de família nuclear tradicional formada por pai, mãe e filhos, ao reconhecer a família monoparental (SANTANA, 2014).

Nas publicações governamentais do Emai e do Ler e Escrever há apenas a representação da família tradicional. Isso se configura como uma visão unilateral que não valoriza a diversidade familiar existente. Por ser distribuído para todas as escolas públicas do estado de São Paulo, o poder público deveria ser o exemplo a ser mostrado e também exigido das editoras nas escolhas dos livros didáticos.

Pode-se observar que a diversidade familiar, na figura 1, por exemplo, está mais presente, mostrando sua importância em diferentes contextos. Na figura 2. a ilustração mostra o modelo de família eudemonista, destacando que não é preciso ter laços de sangue para ser considerado como parte da família.



A figura a seguir destaca um modelo de família reconstituída, isto é, ambos possuem uma união e filhos de um relacionamento anterior, formando novos laços familiares. Abaixo, a ilustração representando a família tradicional, monoparental masculina e feminina. Apresentar essa diversidade familiar é importante para que os educandos se sintam representados.



Abaixo, em outros livros há representação da família reconstituída e monoparental masculina. Esses são bons exemplos da diversidade familiar e de como por meio dos pelos livros didáticos têm-se a possibilidade de suplantam a visão unilateral da existência de apenas a família tradicional e destacar a figura do pai como elemento cuidador.

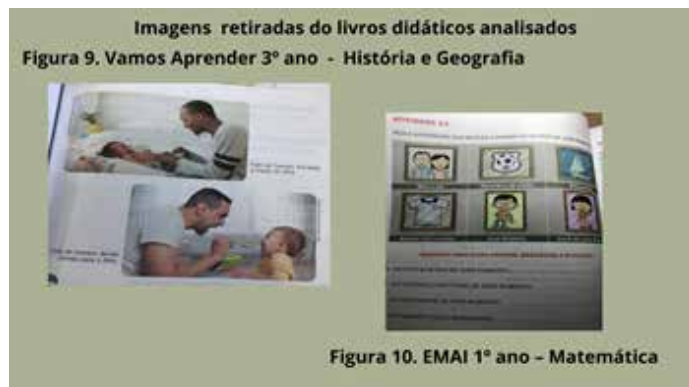


A figura 7 mostra a família tradicional, composta por mãe, pai e filhos como representação do passado. Antigamente apenas os homens trabalhavam para sustentar a casa e a mulher permanecia fazendo o trabalho doméstico, como cuidar da casa e dos filhos. Representações como essa podem sustentar a ideia de mudanças e fluidez dos modelos familiares.

A foto acima destaca a importância da representatividade de uma família tradicional constituída por pessoas negras. Usualmente pessoas negras são representadas apenas para mostrar as questões étnico-raciais.



Abaixo, a representação da família monoparental masculina e a igualdade entre os gêneros mostra que é também dever do pai cuidar de seu filho e não somente função materna e a família tradicional composta por pai, mãe e filhos, único modelo mostrado no livro didático elaborado pelo governo de São Paulo.



Percebe-se avanços na representatividade da diversidade familiar nos livros didáticos. Modelos diferentes da família tradicional começam a circular pelas publicações, modificando a ideia de um modelo único e apresentando diferentes configurações familiares. Indica-se que essa categoria seja também uma característica a ser contemplada na escolha dos livros didáticos que acontecem na escola, bem como, possa ser um norteador do Ministério da Educação, por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para as editoras.

#### Diversidade étnico-raciais

Os livros didáticos analisados promovem o respeito entre as raças e etnias se tornando cada vez mais relevantes em nossa história enquanto sociedade. Temáticas como essa eram pouco retratadas nos materiais didáticos, isso porque apenas se resumiam em uma raça, sendo ela a branca e não valorizando qualquer outro tipo de raça ou etnia. Atualmente, essas questões vêm ganhando mais força.

Quadro 2. Levantamento da diversidade étnico-raciais presente nos livros didáticos

| COLEÇÃO | DISCIPLINA | ANO    | ANÁLISE                                                                                                                                                                                                        |
|---------|------------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ápis    | Matemática | 1º ano | O livro promove respeito entre a raça negra e branca, mas não contém nenhuma atividade para desconstruir ideias a respeito.                                                                                    |
| Ápis    | Português  | 1º ano | O livro promove respeito entre as raças negra e branca e etnias indígena e japonesa. Há representatividade e desconstrói ideias, principalmente sobre a etnia indígena mostrando seus costumes e brincadeiras. |
| Ápis    | Ciências   | 2º ano | O material mostra as raças negras e brancas, mostrando que não há preconceitos, mas não promove atividades e o diálogo e socialização para que os alunos possam refletir sobre.                                |

|                  |                                |        |                                                                                                                                                   |
|------------------|--------------------------------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ápis             | Matemática                     | 3º ano | Apresenta respeito entre as raças, mas não contém atividades a respeito. Mas há algumas figuras de bonecas negras, o que se torna representativo. |
| Ápis             | Português                      | 3º ano | O livro propõe diálogo sobre o assunto, mostrando respeito sobre as raças e etnias e desconstrói ideias com atividades.                           |
| Buriti           | Ciências, História e Geografia | 1º ano | O livro didático promove o respeito entre as raças brancas, negras e pardas. Desconstrói ideias com atividades, imagens e textos.                 |
| Buriti           | Ciências, História e Geografia | 3º ano | Promove o respeito entre as raças e etnias indígenas, quilombolas e ribeirinhas. É reforçado sobre a cultura do povo indígena.                    |
| Projeto Presente | Arte                           | 3º ano | Promove respeito entre as raças e etnias.                                                                                                         |
| Vamos Aprender   | História e Geografia           | 3º ano | A diversidade cultural é presente respeitando os princípios étnicos e raciais retratando as comunidades quilombolas, caiçaras e indígenas.        |
| Ler e Escrever   | Português                      | 3º ano | Não contém nada sobre o tema.                                                                                                                     |
| Emai             | Matemática                     | 1º ano | Não contém nada sobre o tema.                                                                                                                     |
| Emai             | Matemática                     | 2º ano | Não contém nada sobre o tema.                                                                                                                     |

As publicações governamentais Emai e Ler e Escrever, não tratam de questões como diversidade étnico-raciais e por fazer parte de um órgão estadual juntamente acompanhada pela Secretaria Estadual da Educação, as escolas e editoras, deveriam analisar mais sobre as propostas de um conteúdo mais rico em diversidade étnico-raciais antes de sua distribuição para essas redes de ensino. Para Santos (2019) para que haja uma sociedade mais igualitária é papel da escola promover o respeito entre as diversidades étnico-raciais, fazendo com que a criança tenha o sentimento de pertencimento étnico cultural e estéticos pautados na ideia de beleza representada pelas pessoas brancas.

Embora os livros analisados contenham imagens sobre as raças negras, não contém atividades para reflexão sobre as etnias e culturas africanas.

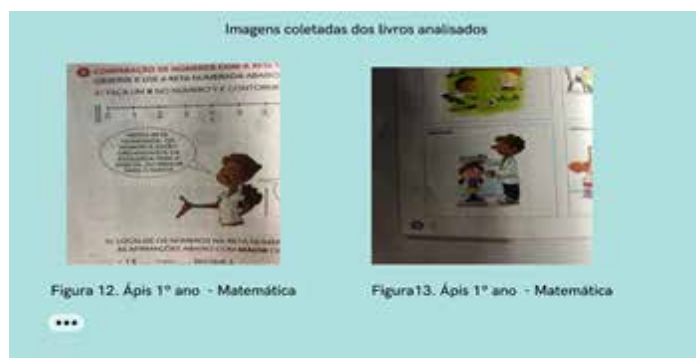
[...] Os conteúdos são ofertados de acordo com os interesses da elite e muitas vezes presença do negro comumente é estudada somente no período da escravidão, com uma posição inferiorizada, desqualificada e que foi introjetada pelos diversos grupos sociais. Enquanto aos brancos coube a bravura, grandiosidade, inteligência, aos negros, índios e mestiços resta à inferioridade, subalternidade, necessidade de domesticação e civilização (GOMES e ARAGÃO, 2014, p.2).

Outro dado importante analisado foi referente aos povos indígenas que são retratados nos materiais de livros didáticos com frequência. Segundo Delmondez e Pulino (2014) os povos indígenas cada vez mais estão sendo representados nas escolas e assumindo um forte papel político valorizando a identidade cultural de cada etnia. Na maioria dos dados levantados destes materiais didáticos ressaltam a importância desses povos indígenas em nossa história.

Assim, os dados levantados dos livros didáticos do 1º ao 3º ano, referente às questões étnico-raciais nos mostram um contexto melhor e mais evoluído do que já foi, mas que ainda

necessita de melhorias.

A seguir, na figura 12 percebe-se um grande avanço na conquista de representatividade de uma profissão apresentada pela figura feminina negra ocupando um cargo como professora, quebrando os paradigmas de antigamente que mulheres negras não deveriam trabalhar fora de casa sendo submetidas a ficarem presas fazendo apenas os deveres de dona de casa. Os livros destas coleções demonstram que há também a representatividade pela figura masculina negra ocupando o cargo como médico.



Com isso, a importância de trazer a independência da mulher exercendo uma profissão e o espaço que o homem negro vem ocupando em cargos considerados de alto “padrão” pela sociedade.

Abaixo, na figura 15 nota-se uma maior valorização por parte destas coleções de livros didáticos a respeito dos povos indígenas e suas culturas, sendo apresentada suas moradias, tribos, brincadeiras e costumes.



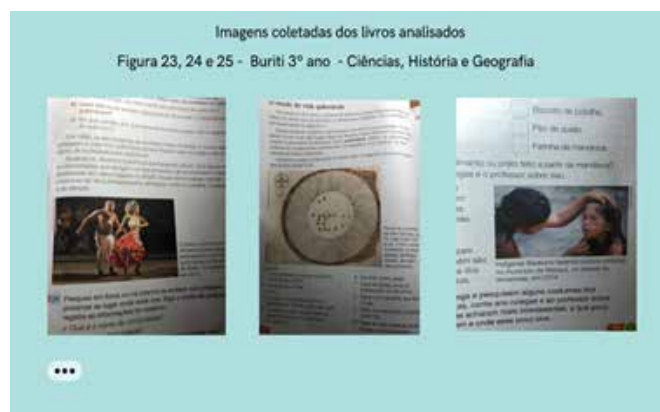
Na figura 17 há uma demonstração de representatividade para as crianças negras, isto é, mostrando como é importante que essas crianças se sintam representadas por essas bonecas, pois a sociedade está acostumada a ver apenas bonecas brancas que são loiras dos olhos azuis seja nos livros didáticos ou em brinquedos. Abaixo, na figura 18, o respeito à diversidade étnico-racial reafirma que todos temos direitos iguais de interação e convivência, apesar das características físicas serem singulares.



A seguir, na figura 20 e 21 as diferentes culturas dos países: Vietnã, Cabo Verde e Peru, são representadas na construção destes materiais didáticos como importante apresentação dos diferentes países para as crianças, ampliando o conhecimento sobre diferentes culturas e lugares, além do Brasil.



A figura 23 e 24, valoriza a representação dos costumes da cultura, como a dança dos quilombos, da história e do modo de vida dos povos quilombolas. Retratar e ressaltar algo que fez e faz parte de nossa história se torna imprescindível para a educação como a história dos quilombolas e sua significativa luta por direitos.



Na figura 25, as pinturas corporais indígenas são como marcas de uma expressão e identidade cultural. Abaixo, na figura 26 percebe-se a valorização por parte destas coleções de livros, as histórias contadas pela cultura dos povos indígenas. Trazer essa valorização para os livros é muito importante, pois mostra a verdadeira identidade indígena, já que por muitos anos esses povos foram oprimidos.

Abaixo, na figura 27 os caiçaras são habitantes das regiões Sul e Sudeste do Brasil, formados a partir da miscigenação entre indígenas, brancos e negros. Caiçara é um termo de origem tupi, que faz referência a cercas que protegiam aldeias. Os caiçaras são descendentes de índios, de portugueses que chegaram ao Brasil a partir do século XVI e, em alguns casos de negros trazidos ao país como escravos.



Na imagem abaixo, a capoeira é apresentada como esporte e dança como que possuem uma forte influência da cultura africana.



Nota-se um grande avanço quando se trata de diversidade étnico-raciais nos livros didáticos, pois trazem consigo uma vasta gama de pluralidade de ideias e movimentos sociais de igualdade entre raças e etnias. Vale ressaltar ainda que essa diversidade étnica trouxe muitos conflitos e que ainda permanecem em nossa sociedade, visto que ainda há a presença do etnocentrismo. Cabe às escolas e a todos os envolvidos na hora da escolha dos livros didáticos tenham consciência de como as questões serão abordadas para os educandos em sala de aula.

## 4.2 As deficiências

A inclusão na escola deve acontecer de forma simultânea de forma que todos possuam o mesmo direito de brincar, sentir, conviver e expressar, trazendo o respeito e compreensão das diversidades presentes. Com a análise dos livros foi possível notar que a maioria das coleções trazem a questão da deficiência física, apresentando imagens de interação e socialização junto de outras crianças que não possuem deficiência física.

Diante de diversos tipos de deficiência apresentadas, a deficiência auditiva se torna escassa nos livros didáticos. Para Carvalho (2019) as pessoas surdas sofrem interferências do meio social dos ouvintes para sua construção de identidade, “deve-se considerar os métodos que melhor apontem a capacidade de aprendizado do alunado, na medida em que sejam ofertados recursos para efetivação do seu direito à educação” (ALMEIDA e FREITAS, 2019, p.18).

A maior parte das coleções analisadas trazem a interação das crianças com a deficiência visual e as que não possuem, fornecendo textos e atividades para o diálogo e debates acerca do tema. É necessário a criação de estratégias que contemplem todos os âmbitos da vida destas crianças nas escolas, ocorra de forma inclusiva de acordo com suas necessidades. (DOS SANTOS, 2022).

Quadro 3. Levantamento da deficiência presente nos livros didáticos

| COLEÇÃO | DISCIPLINA                     | ANO    | ANÁLISE                                                                                                                                                                                                              |
|---------|--------------------------------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ápis    | Matemática                     | 1º ano | O livro contém imagens ilustrativas sobre a deficiência física e a deficiência visual. Mas não aborda sobre o tema para discussão.                                                                                   |
| Ápis    | Português                      | 1º ano | O livro apresenta através de imagens ilustrativas, a inclusão da criança com deficiência junto das demais, mostrando que todos podem participar das brincadeiras. Não apresenta discussões ou atividades a respeito. |
| Ápis    | Ciências                       | 2º ano | Não há nenhum tipo de conteúdo referente ao tema.                                                                                                                                                                    |
| Ápis    | Matemática                     | 3º ano | Não há nenhum tipo de conteúdo referente ao tema.                                                                                                                                                                    |
| Ápis    | Português                      | 3º ano | O livro apenas mostra algumas imagens ilustrativas demonstrando a socialização e inclusão das crianças com deficiência física. Não há nenhuma proposta de atividade sobre o assunto.                                 |
| Buriti  | Ciências, História e Geografia | 1º ano | O livro promove discussão e atividades em torno do tema, demonstrando respeito as diferentes deficiências.                                                                                                           |
| Buriti  | Ciências, História e Geografia | 3º ano | Contém imagens ilustrativas demonstrando respeito e inclusão das crianças com deficiência junto das outras crianças sem deficiência.                                                                                 |

|                  |                      |        |                                                              |
|------------------|----------------------|--------|--------------------------------------------------------------|
| Projeto Presente | Arte                 | 3º ano | Promove diálogo e respeito entre as diferentes deficiências. |
| Vamos Aprender   | História e Geografia | 3º ano | Promove diálogo e respeito entre as diferentes deficiências. |
| Ler e Escrever   | Português            | 3º ano | Não contém nada sobre o tema.                                |
| Emai             | Matemática           | 1º ano | Não contém nada sobre o tema.                                |
| Emai             | Matemática           | 2º ano | Não contém nada sobre o tema.                                |

Referente ao tema deficiência física não foram encontradas nas publicações governamentais Emai, Ler e Escrever menções e representações sobre qualquer tipo de deficiência.

Na figura 29, percebe-se a presença da deficiência visual e de como essas pessoas podem ter uma vida comum com tarefas simples como: atravessar uma rua. Atualmente, existem diversos recursos para pessoas com baixa visão ou até mesmo cegas fazendo com que a inclusão destas pessoas realmente aconteça na sociedade.



Há outras representações encontradas em coleções de livros didáticos acerca da inclusão da criança com deficiência física nos espaços escolares, sendo representada através da interação do aluno com deficiência com outras crianças no meio de convívio social.



A figura 30 acima, contém uma atividade a fim de mostrar os direitos de igualdade entre as pessoas e que as pessoas são diferentes uma das outras onde cada um possui suas crenças

e costumes, essas discussões são importantes para que os alunos entendam e acima de tudo respeitem as diferenças.



Outro aspecto importante a ser tratado é sobre a falta de acessibilidade nas ruas, infelizmente ainda é muito comum, isso porque faltam investimentos governamentais financeiros e políticas públicas em ação adequados para isto. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 45 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência.



Destaca-se nas figuras acima, a importância de se promover a inclusão e o diálogo para questões sobre a pessoa com deficiência nas escolas e o direito para que possam trabalhar e exercer suas profissões.

Portanto, nota-se que há um progresso quando se trata da deficiência física referida nos livros didáticos. Cabe ao Ministério da Educação e ao Plano Nacional da Educação em conjunto com as editoras, atentar-se referente às menções que não são feitas sobre a deficiência intelectual e a deficiência auditiva.

### 4.3 Diversidade religiosa

Não foram encontrados nada, menções sobre o tema da diversidade religiosa nas coleções dos livros didáticos do 1º ao 3º ano. O que levanta vários questionamentos, sobre o porquê

não conter nada a respeito sendo um assunto tão presente em um Estado laico. Conforme diz Junqueira e Kluck (2017, p. 11):

[...] A Educação é um dos caminhos de ponderação com relação às práticas humanas, nas quais se incluem os aspectos religiosos. Isso se dá de forma privilegiada no Ensino Religioso e se reflete no livro didático, como aquele que oferece elementos que podem (ou não) propiciar a reflexão sobre a relação da Religião com as práticas e diferentes processos de ensino em espaços coletivos.

Segundo Pinheiro e Nobre (2021) a intolerância religiosa foi provocada pelo domínio da Igreja Católica e perpetua até os dias atuais. Hoje, outras denominações religiosas também enredam a intolerância. Sem a proposta para a abertura de um diálogo e discussão entre os alunos a respeito das diversas religiões, dificulta muito o trabalho de um professor em sala de aula e faz com que o educando tenha apenas conhecimento de uma religião ou até mesmo de nenhuma, podendo tratar de forma preconceituosa outras. Dessa forma, seria relevante que assuntos como diversidade religiosa fossem retratados nos livros didáticos para seu uso pedagógico nas escolas.

Quadro 4. Levantamento da diversidade religiosa presente nos livros didáticos

| COLEÇÃO          | DISCIPLINA                     | ANO    | ANÁLISE                       |
|------------------|--------------------------------|--------|-------------------------------|
| Ápis             | Matemática                     | 1º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Ápis             | Português                      | 1º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Ápis             | Ciências                       | 2º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Ápis             | Matemática                     | 3º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Ápis             | Português                      | 3º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Buriti           | Ciências, História e Geografia | 1º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Buriti           | Ciências, História e Geografia | 3º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Projeto Presente | Arte                           | 3º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Vamos Aprender   | História e Geografia           | 3º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Ler e Escrever   | Português                      | 3º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Emai             | Matemática                     | 1º ano | Não contém nada sobre o tema. |
| Emai             | Matemática                     | 2º ano | Não contém nada sobre         |

A invisibilidade está presente quando se trata de diversidade religiosa nas publicações governamentais Estaduais Emai e Ler e Escrever, como também nas outras coleções citadas da rede Municipal. O Programa Nacional do Livro Didático é destinado a disponibilizar obras pedagógicas e didáticas como um material de apoio no processo educativo das escolas públicas, e em um mundo onde há tantas diversidades, por que a religião não é mencionada em nenhum deles? Questões como essa devem ser observadas com indignação por tamanho descaso.

## 5 Considerações finais

Esta pesquisa teve como premissa descrever a invisibilidade presente nos livros didáticos em assuntos como diversidade familiar, étnica-raciais, deficiência e diversidade religiosa, tendo como objetivo desvelar quais tipos de violações de Direitos Humanos têm ocorrido no ambiente escolar por meio da linguagem na qual são apresentados conteúdos escolares nos livros didáticos. Além disso, destacou a importância de ter uma melhor compreensão sobre como a escola não é lugar neutro, sendo um ambiente rico em diversidade, identidades e diferenças.

Conhecer a problemática dos conteúdos que são encontrados nos livros com base em imagens e textos que possuem alguma forma preconceito referente às diferentes formas de diversidade foi fundamental para mostrar que a escola precisa se atentar no que será distribuído para seus alunos e como é importante o papel do professor nessa função, pois ele deve atentar-se para a forma como os conhecimentos são disseminados por meio dos conteúdos que os livros didáticos.

Para isso, construiu-se quatro categorias por meio de coleta de dados dos livros didáticos analisados, organizando os dados em quadros e imagens.

A diversidade religiosa não foi representada nas coleções do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, mostrando que assuntos como estes ainda são censurados para essas faixas etárias no contexto escolar. Houve uma evolução significativa na representação das diferentes famílias, exceto as famílias homoafetivas não são mencionadas. Mesmo assim, a maior parte dos livros apresentam e acompanham os avanços da nossa sociedade quando tratam de assuntos como a inclusão da pessoa com deficiência e questões étnico-raciais.

Os livros didáticos analisados ainda estão carregados de violências implícitas e cabe ao professor ser minucioso e crítico em suas análises e discussões a respeito de cada tema.

Ao longo da pesquisa procurou-se responder quais são os conteúdos levados para as escolas e os que contém em cada um, sendo atividades, textos ou imagens ilustrativas a respeito dos temas de diversidade familiar, diversidade étnico-raciais, diversidade religiosa e a inclusão de pessoas com deficiência. Concluiu-se que de forma geral que os livros trazem consigo apresentam lentos avanços, já que antigamente essas questões eram pouco abordadas e quando eram representadas, apresentavam-se de forma preconceituosa.

## Referências

AMAZONAS, Maria Cristina. *et al.* *Representação de família e material didático*. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902008000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000200006)>. Acesso em: 23 de abr. 2002.

ALMEIDA, Maria de Fatima Andrade; FREITAS, Rita de Cassia Souza Tabosa. 2022. Direito à educação: reflexões sobre a inclusão na educação especial a partir de narrativas construídas sobre a surdez. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*. Disponível em: <<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1395/1150>> Acesso em: 30 de abril de 2022.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Livro Didático. In: SOUZA, João Valdir Alves de Souza; GUERRA, Rosângela (Orgs.). *Dicionário Crítico da Educação*. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luiz Antonio Reto/Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições70, 2016.

BRASIL. *Decreto n. 9.099 de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa nacional do Livro e do Material Didático. Brasília (DF), 2017.

CARVALHO, Carla Soriano Lago; OLIVEIRA, Rosângela Silva. *Surdos no Ambiente Escolar: Uma Análise Sobre os Níveis de Interação Entre os Alunos em Sala de Aula*. Epitaya E-books, Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/365/282> . Acesso em 30 de abr. 2022

CASTRO, Davi de. Agenda-setting: hipótese ou teoria? Análise da trajetória do modelo de agendamento ancorada em conceito de Lakatos. *Intertexto*, Porto Alegre, UFRGS, n.31, p.197-214, dez. 2014. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/46390>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

DELMONDEZ, Polliane. PULINO, Lucia. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena *Psicologia & Sociedade [online]*. 2014, v. 26, n. 3 pp. 632-641.

DOS SANTOS, Andressa Pereira et al. A relevância da escola aos povos da floresta amazônica. *Anuário Pesquisa e Extensão Unesco Joaçaba*, v. 7, p. e30103-e30103, 2022. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/apeuj/article/view/30103/17337> . Acesso em: 30 de abr. 2022.

GOMES, Claudia Suzane. SILVA, Daniele. ARAGÃO, Ildema. *Educação no campo e as questões étnico-raciais: um desafio no cotidiano escolar*. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1408>> Acesso em: 30 de abr. 2022.

JUNQUEIRA, Sergio e KLUCK, Claudia. *Ensino religioso e livro didático: interfaces históricas*. Universidade Metodista, 2018. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/7663>> . Acesso em: 05 de mai. de 2022.

NARVAZ, Marta Giudice; KOLLER, Silvia Helena. Família e patriarcado: da prescrição normativa a subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1): 49-55; jan/abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/VwnvSnb886frZVkpBDpL4Xn/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: 23 de abr. de 2022.

NAVARRETE-CAZALES, Zaira; MANZANILLA-GRANADOS, Héctor Manuel; OCAÑA-PÉREZ, Lorena. Políticas educacionais para a inclusão de estudantes com deficiência. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED*, 2022, 3.7: 1-24. Disponível em < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10310>> Acesso em : 30 de abr. 2022.

PESSANHA, Jackelline França. *A educação inclusiva e as relações homoafetivas*. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=0172d289da48c48d>>. Acesso em: 23 de abr. 2022.

PINHEIRO, Laydiane do Socorro e NOBRE, Mariléia da Silveira. Intolerância e diversidade religiosa no ambiente escolar. *Observatório científico*. Disponível em:

---

< [https://www.researchgate.net/profile/Eurico-Fiame/publication/354815978\\_INTOLERANCIA\\_E\\_DIVERSIDADE\\_RELIGIOSA\\_NO\\_AMBIENTE\\_ESCOLAR\\_INTOLERANCE\\_AND\\_RELIGIOUS\\_DIVERSITY\\_IN\\_THE\\_SCHOOL\\_Laydiane\\_do\\_Socorro\\_Nascimento\\_Pinheiro\\_1/links/614de874f8c9c51a8aece68/INTOLERANCIA-E-DIVERSIDADE-RELIGIOSA-NO-AMBIENTE-ESCOLAR-INTOLERANCE-AND-RELIGIOUS-DIVERSITY-IN-THE-SCHOOL-ENVIRONMENT-Laydiane-do-Socorro-Nascimento-Pinheiro-1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eurico-Fiame/publication/354815978_INTOLERANCIA_E_DIVERSIDADE_RELIGIOSA_NO_AMBIENTE_ESCOLAR_INTOLERANCE_AND_RELIGIOUS_DIVERSITY_IN_THE_SCHOOL_Laydiane_do_Socorro_Nascimento_Pinheiro_1/links/614de874f8c9c51a8aece68/INTOLERANCIA-E-DIVERSIDADE-RELIGIOSA-NO-AMBIENTE-ESCOLAR-INTOLERANCE-AND-RELIGIOUS-DIVERSITY-IN-THE-SCHOOL-ENVIRONMENT-Laydiane-do-Socorro-Nascimento-Pinheiro-1.pdf). Acesso em: 24 mai. 2022.

SANTANA, Edith Licia Ferreira Felisberto. Família monoparental feminina: fenômeno da contemporaneidade?. *POLÊMICA*, v. 13, n. 2, p. 1225-1236, maio 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10618/8518>. Acesso em: 16 mai. 2022.

SANTOS, Rosiane de Oliveira. Diversidade étnico raciais na educação infantil. *Revista Educação Pública*, 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidades-etnico-raciais-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SILVA, Marco Antonio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educ.Real.*, Porto Alegre, v.37, set. dez, p.803-821, 2012.

# A MATERIALIDADE DO NEOLIBERALISMO E MERCANTILIZAÇÃO DOS CORPOS EM RELAÇÕES DE FORÇA E DOMINAÇÃO: BREVES APONTAMENTOS

*THE MATERIALITY OF NEOLIBERALISM AND THE COMMERCIALIZATION OF BODIES IN  
RELATIONSHIPS OF STRENGTH AND DOMINATION: BRIEF NOTES*

***Lucélia Cristina Brant Mariz Sá***

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [luceliabrantmariz@gmail.com](mailto:luceliabrantmariz@gmail.com)

***João Vítor Sampaio de Moura***

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [contatomourajvs@gmail.com](mailto:contatomourajvs@gmail.com)

***Alessandra Ribeiro Queiroz***

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [alessandra.qroz@gmail.com](mailto:alessandra.qroz@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v3i1.152>

Recebido em: 02.07.2022

Aceito em: 26.07.2022

**Resumo:** Atualmente vivemos envoltos em situações adversas que fazem com que as pessoas se sintam mobilizadas e, de alguma maneira, alterem suas rotinas e busquem novas estratégias de vida que podem remeter aos comandos do neoliberalismo e da mercantilização dos corpos. Nesse sentido, este artigo analisa a materialidade do neoliberalismo construído a partir da imagem do *selfie*, dos processos de leitura e do trabalho precarizado. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa interpretativa, com a contribuição, especialmente, dos autores Dardot; Laval (2016), Santos (2020), Oliveira; Sampaio (2018), Feitosa (2017), Pochmann (2016) e Antunes (2018), dentre outros. Os três aspectos apresentados se relacionam numa mesma perspectiva neoliberal, intensificada nos últimos anos pelo isolamento social, que mercantiliza os corpos numa relação de força e dominação. Os resultados dessa investigação interpretativa nos levam a práticas que, possivelmente seriam experimentadas como atos de liberdade e autonomia, contudo, camuflam tentativas de materializar e manter o controle dos indivíduos.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Imagem do *selfie*. Processos de leitura. Trabalho precarizado.

**Abstract:** We currently live in adverse situations which make people feel mobilized and, somehow, change their routines and seek new life strategies that can refer to the commands of neoliberalism and the commodification of bodies. In this sense, this article analyzes the materiality of neoliberalism constructed from the image of the selfie, reading processes and precarious work. We used interpretative qualitative research as a methodology, with the contribution, especially, of the authors Dardot; Laval (2016), Santos (2020), Oliveira; Sampaio (2018), Feitosa (2017), Pochmann (2016) and Antunes (2018), among others.



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

The three aspects presented are related in the same neoliberal perspective, intensified in recent years by social isolation, which commodifies bodies in a relationship of strength and domination. The results of this interpretive investigation take us to practices that would possibly be experienced as acts of freedom and autonomy, however, camouflage attempts to materialize and maintain control over individuals.

**Keywords:** Neoliberalism. Selfie picture. Reading processes. Precarious work.

## 1 Introdução

Em decorrência das mudanças ocorridas nos últimos anos, o comportamento humano tem passado por situações adversas que levam às constantes mudanças e reações variadas. Imbricado a isso, surgem relações de força e dominação, camufladas pelo neoliberalismo, em materialidades diversas. Visando analisar tais materialidades, podemos entender o neoliberalismo como “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Ele surge como uma espécie de doutrina do capitalismo, sem intervenção do Estado, tendo uma total liberdade de comercialização e assim “define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

No Brasil, o neoliberalismo surgiu nos anos noventa com as políticas do Estado com a sociedade, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho e do mercado financeiro, com a defesa da abertura do mercado globalizado, durante os governos de Fernando Collor de Mello e se consolidou no governo de Fernando Henrique Cardoso. Para, Tavares e Melin afirmam:

o Brasil foi o último dos países latino-americanos, já no começo da década de 1990, a entrar nesse circuito de submissão às políticas de liberalização financeira e comercial e de desregulamentação cambial com o objetivo de atrair recursos externos, a qualquer custo, inserindo-se de forma subordinada no novo quadro financeiro mundial. (TAVARES; MELIN, 1998, p. 51).

Assim, podemos compreender como o neoliberalismo tem força sobre a sociedade em que vivemos, aumentando as desigualdades sociais, o desemprego, entre outras questões e, dessa forma, “quando inspira políticas concretas, nega-se como ideologia, porque ele é a própria razão” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 242).

Dito isso, neste trabalho, discutiremos, em breves considerações, como o neoliberalismo tem afetado diferentes setores, mais especificamente, na imagem do *selfie*, nos processos de leitura e no trabalho uberizado. Acreditamos que a análise em diferentes *corpus* que estiveram em evidência na sociedade brasileira nos últimos anos, seja de grande importância para conseguir entender a dinamicidade que envolve o neoliberalismo.

Para auxiliar a análise dispomos da contribuição dos autores Dardot; Laval (2016), Santos (2020), Oliveira; Sampaio (2018), Feitosa (2017), Pochmann (2016) e Antunes (2018), que contribuem na compreensão sobre os processos que a nossa sociedade tem enfrentado com o neoliberalismo vigente. Valemo-nos do *corpus* da pesquisa para exemplificar as imbricações do neoliberalismo no dia a dia. Para tanto, utilizamos postagens em redes sociais que remetem à lógica do capital nas relações da sociedade. Iniciamos com os *selfies* postados nas mídias, em contextos diferentes, os quais normalizam a vida cotidiana e propagam os padrões do neoliberalismo entre

as pessoas, numa utopia de beleza e sucesso.

Por conseguinte, o *corpus* analisado é uma sequência de oito livros que apresentam conteúdos consistentes na prosperidade pessoal, por meio do capital e da concorrência entre as pessoas. Utilizamos ainda, uma recriação da obra de Tarsila do Amaral para discutir a precarização do trabalho de entregadores na área de *delivery*. Diante dos *corpora*, analisamos o materialismo neoliberal e discutimos a interferência dele nos diversos setores da sociedade como na área da economia, política e educação.

Dessa forma, este trabalho se inicia na seção “A imagem do *selfie* na sociedade neoliberal”, fazemos a análise de como o *selfie* influencia o neoliberalismo, para tanto, utilizamos imagens de *selfies* em contextos e épocas diferentes. Na seção “A formação do capital humano pelos processos de leitura” discutimos como o ensino, relacionado ao capitalismo vigente, entre o sucesso e o fracasso, influencia a vida do ser humano, para isso, analisamos uma sequência de fotos de uma publicação de um Instagram, mais especificamente, do perfil @extraordinaria\_mente.

Por conseguinte, na seção “O trabalho precarizado no século XXI: o processo de uberização”, analisamos como os trabalhadores de aplicativo sofrem no processo de uberização e, para isso, usamos como análise, a ilustração de um perfil do Instagram, denominado @crisvector. Encerramos o trabalho com as “Considerações Finais”, a qual realizamos um possível fechamento dos temas aqui tratados, os quais se apresentam de forma a mercantilizar os corpos, por meio de padrões preestabelecidos pela sociedade.

## 2 A imagem do *selfie* na sociedade neoliberal

Nesta seção, discutiremos como a questão do *selfie* é tratada do ponto de vista neoliberal. Nisso, vale lembrar que o *selfie* é um autorretrato, ou seja, uma foto de si mesmo, que é registrada pelas mãos da própria pessoa que aparece no retrato e pode ser feito sozinho ou com um grupo de amigos, até mesmo, com pessoas famosas.

Observamos que, a grande parte dos *selfies* que viralizam na internet são com celebridades, como por exemplo, o *selfie* que foi tirado na premiação que acontece todos os anos nos Estados Unidos, sendo considerado o prêmio mais importante do cinema mundial, o Oscar de 2014. Ao verificarmos o perfil no *Twitter* da celebridade Ellen DeGeneres, verificamos mais de três milhões de compartilhamentos e dois milhões de curtidas. A imagem (DEGENERES, 2014) contém os seguintes famosos, da esquerda para a direita: Jared Leto, Jennifer Lawrence, Meryl Streep, Ellen DeGeneres, Bradley Cooper, Peter Nyong'o Jr., Channing Tatum, Julia Roberts, Kevin Spacey, Brad Pitt, Lupita Nyong'o e Angelina Jolie.

Agora, no que diz respeito ao surgimento do *selfie*, um fato curioso é que, supostamente, segundo o *site* Hypheness, a primeira ocorrência foi feita por Robert Cornelius, em 1839 (HYPENESS, 2014). No autorretrato, Cornelius aparece, provavelmente, de casaco e com um semblante sério estampado no rosto. A imagem possui um tom sépia, cor encontrada principalmente em fotos mais antigas, por não possuírem recursos tecnológicos avançados para fotografia ou pode aparecer nos dias atuais como um efeito especial para transmitir a impressão de uma imagem mais antiga.

Sobretudo, em 2017, viralizou um tuíte de uma *socialite*, modelo e empresária norte-

americana, Paris Hilton, que diz: “Hoje, 11 anos atrás, eu e Britney inventamos a selfie!” (HILTON, 2017, tradução nossa). Na postagem de Hilton foram registradas duas *selfies*. Neles, Hilton aparece de camiseta regata cinza, uma tiara preta e com a cantora norte-americana Britney Spears, que está de camiseta de manga longa. Ambas sorridentes.

Em meio a toda essa história, destacamos a influência que a sociedade neoliberal tem exercido à imagem do *selfie*. Em nosso entendimento, o neoliberalismo costumava estar mais evidente no setor financeiro de ocupações, especialmente na prática de corretagem de valores, jogo de azar, como o pôquer etc. Entretanto, as mídias sociais têm se tornado uma característica normalizada da vida cotidiana, fazendo com que o neoliberalismo esteja presente também nesses meios. Nesse sentido, Dardot; Laval (2016) explicam que o neoliberalismo não é só uma ideologia, é um sistema normativo que, consequentemente, devido às influências da sociedade que recebe, amplia a lógica do capital a todas relações e esferas da vida.

A individualidade neoliberal é especialmente discernível, bem como nos estilos de vida, aspirações e frustrações dos ingressantes nas indústrias criativas do *selfie*, um fenômeno bem interessante que envolve boa parte da população na busca individual de se tornar um empreendedor que vai além da realização profissional, mas também da realização completa de si mesmo, por meio da promoção do *selfie*. Essa promoção se dá pelos corpos que são expostos para o registro da foto, ou seja, configurando-se em uma corporeidade neoliberal. Partindo dessa premissa, para Dardot; Laval (2016), isso constitui uma produção de imagem contundente da pessoa que se autopromove e se define como um neo-sujeito, que funciona segundo um regime de gozo de si mesmo.

As principais fontes ideológicas, suposições e as conjunturas do processo transformador da percepção de si, na sociedade neoliberal, são identificáveis e relacionáveis às suas implicações para a individualidade, dentro de uma estrutura ampla de um materialismo cultural. Nossa reflexão baseia-se numa tipificação ideal do *selfie* neoliberal, enfatizando como o neoliberalismo, com a ajuda de celebridades e indivíduos bem-sucedidos, induz a conduta das gerações posteriores. Sobre essa questão, os autores explicam:

O que está em jogo é nada mais nada menos do que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Dessarte, a definição de padrões preestabelecidos pelo neoliberalismo e a circulação desses arquétipos nos meios de comunicação, especialmente nas redes sociais, concede ao sujeito uma referência para que constitua sua própria formação, imbricada nos indicadores neoliberais, numa utopia de liberdade e sucesso, como uma concepção de escolha. Nesse sentido, todas as condutas se tornam equivalentes às práticas dentro do mesmo plano de racionalidade de investimento, diferindo apenas nos retornos que geram, inclusive nos processos de leitura, que falaremos no próximo tópico.

### 3 A formação do capital humano pelos processos de leitura

Nos últimos anos, o mundo tem vivido dias de grandes incertezas, ocasionados pela expansão de doenças, conflitos e crises naturais que trouxeram consequências devastadoras, especialmente para a economia de países subdesenvolvidos, como o Brasil. Esta situação gerou inquietações e imprecisões na sociedade em geral, influenciando na vida das pessoas de maneira significativa em patamares extremos. Podemos citar como exemplo de situações adversas, a pandemia da COVID-19, que desencadeou transformações e levou a população ao isolamento social.

As incertezas e o distanciamento social demandaram das pessoas outras maneiras de direcionar o tempo, o que ocasionou o aumento considerável e gradual na venda de livros, especialmente durante a pandemia. Segundo o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), “o mercado de livros nacional encerrou o primeiro semestre do ano com venda de 28 milhões de exemplares, o que representa alta de 48,5% em relação aos 18,9 milhões vendidos no mesmo período de 2020” (GANDRA, 2021). O SNEL reconhece que a pandemia deixou o setor livreiro mais ativo.

Corroborando com o disposto, Santos (2020) entende que as situações excepcionais de crise nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes. Sendo assim, a crise atual vem determinando novas estratégias e mecanismos para a sociedade se recompor, o que torna necessário também refletir sobre a cultura neoliberal como produto que sustenta as relações de poder em processos de leitura, tendo em vista o aumento significativo de vendas de livros nos anos de 2020 e 2021.

Nessa ótica, o neoliberalismo se sustenta num contexto histórico de crises, mantendo o controle sobre as pessoas, com uma perspectiva única que sugere a liberdade e competência individual pelos resultados. Para traçar as discussões sobre a influência do neoliberalismo nos processos de leitura, entre as muitas imersões que encontramos nas propagandas em geral, selecionamos uma postagem do Instagram com o nome de usuário @extraordinaria\_mente.

O perfil foi criado em 18 de junho de 2018 e, atualmente, possui 1,1 milhões de seguidores, tendo como objetivo a criação de uma mente extraordinária. Postagens listadas na conta, geralmente remetem à busca contínua do ser humano por uma vida melhor, sendo exclusivamente dele a responsabilidade por ser bem-sucedido. Anuindo a isso, a postagem escolhida para análise apresenta nove janelas, sendo que a primeira delas traz a informação de “8 livros que todo mundo deveria ler”, na sequência aparecem sugestões de oito livros que se baseiam na prosperidade pessoal por meio do capital, sendo elas as obras: Pai rico e pai pobre, de Robert T. Kiyosaki; Quem pensa enriquece, de Napoleon Hill; A arte da guerra, de Sun Tzu; Comece pelo porquê, de Simon Sinek; O mito do empreendedor, de Michael E. Gerber; A única coisa: o foco pode trazer resultados extraordinários para sua vida, de Gary Keller e Jay Papasan; O poder do hábito: por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios, de Charles Duhigg; 12 regras para a vida: um antídoto para o caos, de Jordan B. Peterson (LOEPS, 2021).

Considerando os livros, apresentados como *corpus* da análise, entendemos que eles ressaltam conceitos neoliberais, tais como: os ensinamentos dos pais ricos aos seus filhos, mudança de hábitos que leva à riqueza, como grandes líderes inspiram pessoas, empreendedorismo, como se desvencilhar das crises e do caos. Esses temas nos remetem a Dardot; Laval (2016) ao

reconhecerem que no neoliberalismo, as crises não são uma ocasião para limitar-se, mas um meio de prosseguir cada vez com mais vigor sua trajetória de ilimitação, superando e sobressaindo em todos os momentos. Ainda, nesse sentido, os autores descrevem:

Essa ilimitação impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Sendo assim, o neoliberalismo se define com discursos e práticas que prezam pela concorrência entre os homens, sem que haja espaço para outras regras e direitos, ele “produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (Dardot; Laval, 2016, p. 16) e coloca em prova as relações sociais existentes, especialmente quando estão à tona o desemprego, a precariedade e as dívidas.

Nesse contexto, o neoliberalismo “forma o capital humano através da escolarização, da formação profissional, mas também através de estímulos culturais” (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2018, p. 173). O julgamento daqueles que não conseguiram ser bem-sucedidos pelos que permanecem na tentativa, acaba agregando opiniões divergentes e conflitantes.

Feitosa (2017) nos apresenta a questão do homem empreendedor de si, que idealiza uma nova forma estética divulgada nos meios de comunicação. Essa nova forma é apresentada por meio de “ideias, modelos de corporeidades, semblantes e aparências”, trazendo um indivíduo multifacetado, que desempenha várias atividades, é “ambicioso, agendado, meritocrata e amante de seu trabalho, protegido por um discurso educacional e trabalhista amplamente integrador” (FEITOSA, 2017, p. 13). Esse indivíduo é pensado pelo sistema como possibilidade de investimento e não mais como potencial consumidor. Para o autor, Feitosa aponta:

a vida bela e boa não estaria no mero consumismo compulsório de prazeres distrativos sensório-corporais, mas na abertura desse indivíduo liberal para o aperfeiçoamento e o enriquecimento de si, especialmente a partir de uma transição cuidadosa entre um paradigma capitalista da quantidade para um paradigma capitalista da qualidade. (FEITOSA, 2017, p. 16).

Feitosa desenvolve uma discussão sobre as relações emanadas da política capitalista neoliberal e a nossa capacidade de estranhar o que vem acontecendo, o que nos faz transformadores da realidade ou reprodutores de uma dada ordem de coisas. Nessa perspectiva, a realidade atual, imbricada na política neoliberal nos faz acreditar que “quem não aceita enfrentar o risco de estar sempre se atualizando se torna o fracassado” (FEITOSA, 2017, p. 19), daí surge a necessidade do sujeito empreendedor de si, os quais os livros, *corpus* da análise, sugerem.

Por fim, essa situação se torna “propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (SANTOS, 2020, p. 29). Para tanto, é preciso substituir o sentimento de arrogância e autossuficiência pela sensibilização e diálogo, a fim de comedir as ações neoliberais que aprisionam e faz das pessoas escravos do sistema, seja pela busca da aparência perfeita nas imagens de selfie, pelos processos de leitura que nos transformam em empreendedores de nós mesmos ou pelo trabalho precarizado da uberização, que veremos adiante.

## 4 O trabalho precarizado no século XXI: o processo de uberização

Com a globalização e o avanço da tecnologia, houve mudanças na relação de trabalho, como a diminuição do trabalhador para operar as novas ferramentas tecnológicas e o avanço do capitalismo que possibilitou o agravamento das desigualdades, surgindo assim, desemprego que obrigou muitas pessoas a trabalharem informalmente e de maneira precarizada. Nesse sentido, o avanço da tecnologia possibilitou a conexão global entre os países, o que promove novas formas de capital humano e aumento da divisão de classes. De acordo com Bauman:

A globalização deu mais oportunidades aos extremamente ricos de ganhar dinheiro mais rápido. Esses indivíduos utilizam a mais recente tecnologia para movimentar largas somas de dinheiro mundo afora com extrema rapidez e especular com eficiência cada vez maior. Infelizmente, a tecnologia não causa impacto nas vidas dos pobres do mundo. De fato, a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muito poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial. (BAUMAN, 1999, p. 69).

Observamos que, a partir da globalização, as pessoas de classes privilegiadas utilizam as tecnologias para movimentar o dinheiro, enquanto que, para as classes menos favorecidas, não causa tanto impacto. Com a revolução tecnológica, novas relações de trabalho surgiram, convergindo com o sistema neoliberal. Esse sistema defende a não intervenção do Estado nas relações das empresas privadas, passando a constituir a ligação do capitalismo, baseada no consumismo e na exploração da classe trabalhadora, voltada apenas para o lucro das grandes e médias empresas.

Nesse sentido, Soares Filho (2007) compreende o sistema neoliberal como uma livre iniciativa que pode gerir a sociedade mais que o Estado, no entanto esse sistema possibilita a precarização dos direitos dos trabalhadores, concentração de renda, inexistência de leis trabalhistas e o aumento da desigualdade, levando a exploração da força de trabalho do proletariado, que dispõe de sua força de trabalho como a sua própria mercadoria, recebendo baixos salários sem garantia trabalhista. Colaborando para essa discussão, Dardot; Laval expõem:

Se a ordem econômica keynesiana e fordista repousava sobre a ideia de que a concorrência entre empresas e entre economias capitalistas deveria ser enquadrada por regras fixas comuns no que diz respeito a taxas de câmbio, políticas comerciais e divisão de renda, a nova norma neoliberal instaurada no fim dos anos 1980 exige a concorrência em regra suprema e universal de governo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 197).

Sendo assim, a lógica neoliberal ocorre por meio da expansão e competição do mercado, possibilitando que a subjetividade seja controlada a partir da concorrência permanente. A concorrência na lógica neoliberal ocorre pela revolução tecnológica que trouxe conexões e expansão de informações que possibilitaram a celeridade dos dados e o crescimento da criatividade da população por meio da tecnologia.

De acordo com Pochmann (2016), essa expansão e crescimento traz o movimento da desregulamentação e políticas de cortes do sistema neoliberal. Assim, os setores da economia trazem novas formas de ofertar os bens e serviços, como por exemplo, o compartilhamento de carros, locais para hospedagem e entrega de alimentos, assim, surge a nova economia de compartilhamento.

Para Botsman e Rogers (2011), a economia de compartilhamento surgiu no início dos séculos XX e XXI, período em que o consumo cresceu exorbitantemente. As pessoas desejam mostrar a sua riqueza, estimulando o consumo pela autopropaganda e não pela utilidade. Assim, a economia do compartilhamento segue em constante crescimento e o mercado de trabalho sofre com a chamada uberização. Davis (2016) designa a uberização como a nova forma de negócio colaborativo da contemporaneidade a qual empresas sem empregados locam mão de obra, sem a necessidade de se ater às leis trabalhistas.

A empresa multinacional americana Uber chegou ao Brasil em 2014 oferecendo serviços de viagens e comidas, por meio de aplicativo de transporte, sendo a pioneira nessa nova modalidade de negócio (UBER BLOG, 2018), por isso, o serviço ficou conhecido como “uberização”. A partir da empresa Uber, os serviços e as novas relações de trabalho se expandiram para outras companhias como, por exemplo, o Rappi, que, por meio do aplicativo, entrepõe a entrega de produtos oriundos de restaurantes, padarias, floriculturas, supermercados, farmácias e outros. Podemos citar ainda, como exemplo, o iFood que também faz uso do aplicativo para realizar a entrega de alimentos. Os seus entregadores realizam o trabalho utilizando motos, bicicletas, patinetes, dentre outros.

As empresas são intermediárias das relações de trabalho e se eximem da responsabilidade, o que torna esse tipo de trabalho precarizado para aqueles que o utilizam como fonte de renda. As pessoas que utilizam esse aplicativo como meio de trabalho assumem toda a responsabilidade durante a prestação do serviço, seja no deslocamento de pessoas e/ou mercadorias, o que torna este tipo de trabalho precarizado. Antunes (2018), identifica esse tipo de instituição como moderna e mais flexível, porque não possui jornadas de trabalho determinadas, contudo, não há espaço definido para realizar as atribuições, remuneração fixa, direitos previstos na legislação trabalhista ou proteção sindical.

Para exemplificar essa nova forma de trabalho, analisamos a ilustração de Cristiano Siqueira, postada no Instagram @crisvector, que atualmente possui 93 mil seguidores. O ilustrador traz em sua página, imagens das notícias da atualidade sob sua ótica. O artista fez uma releitura do quadro “Operários” de Tarsila do Amaral, e a intitulou de “Empreendedores”. O quadro foi a primeira obra de conotação social explícita da pintora. Após viagem a Moscou, a artista voltou sensibilizada com a causa operária e, essa obra retrata a classe trabalhadora da cidade de São Paulo, com rostos diversos colocados lado a lado e semblantes que aparentam seriedade e preocupação, devido ao trabalho duro das fábricas e condições precárias (BASE SOMA, 2021).

Siqueira, autor da ilustração “Empreendedores”, por meio da releitura do quadro da pintora, expõe a imagem de vários rostos de motoristas de aplicativos, com feições sérias, retratando a uberização, sem condições mínimas de trabalho (SIQUEIRA, 2021). A uberização segue com a expressão “empreendedor”, o qual é difundido nas relações entre capital e trabalho a ideia de não haver subordinação e serem empreendedores de si próprios.

De acordo Dardot; Laval (2016), empreendedores de si surgem com novos modos de subjetivação, os quais são formulados por meio de uma racionalidade neoliberal e se apresentam como o “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou simplesmente “neossujeito”, os quais se submetem a competição, o aumento dos resultados e assumem as responsabilidades e fracassos.

A precarização do trabalho devido a uberização se difundiu com a pandemia da COVID-19, uma vez que houve o aprofundamento das desigualdades devido a demissão de

vários profissionais, e o cadastro nos aplicativos foi uma alternativa em meio à pandemia. De acordo com Manzano; Klein (2020), com a pandemia houve o aumento de ingressos no mercado de trabalho de entregador, sendo a maioria jovens. Os autores acrescentam ainda que o total de pessoas empregadas, até 29 anos, era de 25,5% e, ao mesmo tempo, a porcentagem dos entregadores nesta mesma faixa etária era de 40%. Observamos que a uberização aumentou com a pandemia, trazendo a precarização do trabalho, devido a divulgação da ideia de flexibilidade nos serviços e de serem empreendedores de si.

Antunes (2018) expõe que a uberização do trabalho divulga a ideia do “empreendedorismo”, e as pessoas sentem-se esperançosas de serem empreendedoras, não sabendo qual será o desfecho dessa atuação. Logo, notamos que a pandemia acelerou as transformações sociais que já vinham sendo construídas, trazendo o processo precário de uberização, desprovido de regulamentação que favoreça o trabalhador.

## 5 Considerações finais

Santos (2020) vislumbra que toda essa realidade que vivenciamos na pandemia da COVID-19, tornou possível rever as alternativas que são sobrepostas ao modo de viver, produzir, consumir e conviver. O autor afirma que é muito provável que as pessoas estejam ansiosas para ver o mundo como elas um dia o conheceram, para poder se mover livremente, haja vista que as pessoas constroem sua identidade se relacionando com o meio externo, num movimento dialógico. Entretanto, o que toda vida humana deve perceber é que viver em plena harmonia com outras vidas no planeta é fundamental para a sua própria sobrevivência, e a mercantilização dos corpos não favorece o equilíbrio.

O sistema neoliberal, na tentativa de mercantilizar o corpo da sociedade capitalista e manter o controle dos indivíduos, submete as pessoas a situações de conflitos pessoais e sociais, em vistas à alienação dos indivíduos pelos padrões preestabelecidos pela sociedade. Essas práticas são experimentadas como escolhas e, muitas vezes camufladas como atos de liberdade e autonomia, sem levar em conta que elas fazem parte de um processo de materialização do neoliberalismo.

Neste sentido, esse artigo buscou analisar a materialidade do neoliberalismo, considerando a imagem do *selfie*, os processos de leitura e o trabalho precarizado, por serem campos que estiveram mais evidentes na sociedade brasileira nos últimos anos. Entendemos que a imagem do *selfie* mostrou um projeto estético remodelado pelo neoliberalismo que sacrifica a criticidade dos envolvidos, em busca individual de uma imagem perfeita, que esteja dentro dos padrões de beleza da sociedade. Além disso, os corpos expostos às fotografias transmitir o empoderamento e a realização completa de si, sugerindo um ser humano realizado por ser empreendedor de si.

Nos processos de leitura, veio à tona a formação do capital humano por meio da aprendizagem, o qual prevalece o binarismo sucesso e fracasso, dependendo apenas de si mesmo a escolha do lado certo. Os livros sugeridos para leitura, apesar de contribuírem para a prosperidade do sujeito, visam o aumento de capital e propagam a cultura neoliberal do sujeito como único responsável pelas suas vitórias e fracassos. Não consideram o contexto político-social o qual estamos inseridos e responsabilizam o sujeito, seus atos e omissões pela vida que leva, sugerem, por exemplo, que se trabalharmos e empreendermos, o sucesso certamente virá.

Contudo, é preciso considerar que tamanha altivez vem ao encontro de um sistema capitalista neoliberal que escraviza as pessoas sobleva a desigualdade.

Complementando a análise da materialidade do neoliberalismo, temos o trabalho precarizado por meio da uberização, que por meio de uma releitura do quadro “Operários”, criou a imagem “Empreendedores”, retratando o trabalho uberizado cuja função cresce paralela ao avanço das plataformas digitais, da crise econômica e do desemprego e, assim como os demais, sugere um sujeito autônomo, empoderado, empreendedor e único responsável pelo seu próprio sucesso. O neoliberalismo afirma-se no processo histórico de construção estratégica, mantendo os princípios de controle que pressupõem a liberdade e responsabilidade de cada um pelos seus méritos ou desencantos.

Não temos a pretensão de ignorar a importância do sujeito engajado, feliz, com a autoestima elevada e amor próprio, mas propomos uma reflexão acerca da falsa impressão de realização pessoal que o neoliberalismo impõe. Entendemos que a conversão da perspectiva neoliberal deve estar pautada no diálogo, na polidez, na solidariedade e respeito frente às relações com o outro, a fim de engendrar um comprometimento crítico e ético na busca de dias mais justos, cujo amor a vida e ao próximo esteja acima dos valores de mercado.

## Referências

- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BASE SOMA. “Social 1933”. Tarsila do Amaral, 2021. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/obra/social-1933/>>. Acesso em: 25/08/2021.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1999.
- BOTSMAN, R.; ROGERS, R. *O que é meu é seu: como o consumo colaborativo vai mudar o nosso mundo*. Porto Alegre: Editora Bookman, 2011.
- CHIAVENATO, I. *Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor*. São Paulo: Saraiva, 2007.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DAVIS, G. F. “What might replace the modern corporation? Uberization and the web page enterprise”. *Seattle University Law Review*, vol. 39, 2016, p. 501-515. Disponível em: <https://digitalcommons.law.seattleu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2314&context=sulr>>. Acesso em: 25/08/2021.
- DEGENERES, E. “If only Bradley’s arm was longer. Best photo ever”. Los Angeles, 03 de Mar. 2014. Twitter: @TheEllenShow. Disponível em: <<https://twitter.com/TheEllenShow/status/44032224407314432>>. Acesso em 08/08/2021.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FEITOZA, F. “A gestão do estranhamento e figuras de corporeidade na era estética do capitalismo”. *Comunicação Mídia e Consumo*, v. 14, n. 40, Agosto, 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/319267400\\_A\\_Gestao\\_do\\_estranhamento\\_e\\_figuras\\_de\\_corporeidade\\_na\\_era\\_estetica\\_do\\_capitalismo](https://www.researchgate.net/publication/319267400_A_Gestao_do_estranhamento_e_figuras_de_corporeidade_na_era_estetica_do_capitalismo)>. Acesso em 24/07/2022.

GANDRA, A. “Venda de livros no primeiro semestre aumenta 48,5% em relação a 2020”. Agência Brasil [11/08/2021]. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-08/venda-de-livros-no-primeiro-semester-aumenta-485-em-relacao-2020>>. Acesso em: 11/09/2021.

HILTON, P. “11 years ago today, Me & Britney invented the selfie!” 19 nov. 2017. Twitter: @ParisHilton. Disponível em: <<https://twitter.com/ParisHilton/status/932325973046984712>>. Acesso em: 08/08/2021.

HYPENESS. “Nem Britney nem Paris Hilton. Essa foi a primeira selfie da humanidade.” Hypeness [03/05/2021]. Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2019/05/nem-britney-nem-paris-hilton-essa-foi-a-primeira-selfie-da-humanidade>>. Acesso em: 08/08/2021.

LOPES, T. “8 livros que todo mundo deve ler”. Rio Grande do Sul, 16 jun. 2021. Instagram: @extra\_ordinariamente. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CQM03nkJBo9/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CQM03nkJBo9/?utm_medium=copy_link)>. Acesso em: 25/06/2021.

MANZANO, M.; KREIN, A. “A pandemia e o trabalho de motoristas e de entregadores por aplicativos no Brasil”. REMIR – Trabalho [13/07/2020]. Disponível em: <[https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos\\_2020/A\\_pandemia\\_e\\_os\\_motoristas\\_e\\_entregadores\\_por\\_aplicativo\\_MANZANO\\_M\\_KREIN\\_A\\_2020.pdf](https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/A_pandemia_e_os_motoristas_e_entregadores_por_aplicativo_MANZANO_M_KREIN_A_2020.pdf)> Acesso em: 20/07/2021.

MINAYO, M. C. S. “O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica”. In: Guareschi, Pedrinho e Jovechelovitch, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, R; SAMPAIO, S. S. “Neoliberalismo e Biopoder: o indivíduo como empresa de si mesmo”. *Textos & Contextos*. vol. 17, n. 1, jan./jul., 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/23483>>. Acesso em 20/07/2021.

POCHMANN, M. “A terceirização e a UBERização do trabalho no Brasil”. Blog da Boitempo [24/08/2016]. Disponível em: <<https://blogda boitempo.com.br/2016/08/24/a-terceirizacao-e-a-uberizacao-do-trabalho-no-brasil/>>. Acesso em: 25/08/2021.

SIQUEIRA, C. Empreendedores. São Paulo, 04 maio 2021. Instagram: @crisvector. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/COdCUOKlg2G/>> . Acesso em: 27/08/2021.

SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOARES FILHO, J. *Sociedade pós-industrial e os impactos da globalização na sociedade, no trabalho, na economia e no Estado*. Curitiba: Juruá, 2007.

TAVARES, M. C; MELIN, L. E. *Mitos Globais e Fatos Regionais: a nova desordem internacional*. In: FIORI, J. L. *et al.* Globalização – O Fato e o Mito. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

UBER BLOG. Descubra o que é o Uber e saiba como ele funciona. Uber, 16 set. 2018. Disponível em: <<https://www.uber.com/pt-BR/blog/o-que-e-uber/>>. Acesso em: 28/08/2021.



# O DISCURSO PEDAGÓGICO NA PANDEMIA EM DIFERENTES MÍDIAS

*THE PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE PANDEMIC IN DIFFERENT MEDIA*

***Brenda Mourão Pricinoti***

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [brendapricinoti@yahoo.com.br](mailto:brendapricinoti@yahoo.com.br)

***João Vítor Sampaio de Moura***

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [contatomourajvs@gmail.com](mailto:contatomourajvs@gmail.com)

***Stefanne de Almeida Teixeira***

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [stefanne.almeida@gmail.com](mailto:stefanne.almeida@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v3i1.151>

Recebido em: 01.07.2022

Aceito em: 27.07.2022

**Resumo:** A Análise do Discurso pretende analisar não apenas a língua, mas também para cuidar das relações que ocorrem entre o sujeito, a língua e a história. Dessa forma, as leituras propostas por esta área não se dão na superficialidade, pelo contrário, são realizadas com profundidade, buscando as intenções por trás de cada enunciado. Nesse sentido, buscamos analisar, neste artigo, os discursos pedagógicos na pandemia do novo coronavírus, observando as formas que a educação é abordada pelas mídias sociais e o que se enuncia sobre ela. Com base nos estudos de Orlandi (2002, 2009 e 2016), Marques (2011) e Batista e Mastrodi (2018), entendemos que as instituições educacionais são os lugares onde a reprodução cultural acontece e elas reforçam, na sociedade, as questões de transmissão de poder e da alienação. Sob essa perspectiva, com a pandemia, a educação como forma de exclusão social ficou ainda mais evidente, visto que as aulas são feitas de forma online e apenas os indivíduos que possuem dispositivos eletrônicos (tablets, celulares e computadores) com acesso à internet conseguem assistilas.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Pandemia. Educação. Exclusão social.

**Abstract:** The Discourse Analysis aims to analyze not only the language, but as stated by Orlandi (2005) it takes care of the relations between subject, language and history. Consequently, the reading proposed by this field, does not occur on the shallowness, on the contrary, the reading is carried out in depth, the intentions of each statement are observed. In this article, I intended to analyze the pedagogical discourses during coronavirus' pandemic situation, analyzing the ways in which education is approached by social media, what is stated about it. Orlandi (1987) talks about education, according to her it is the place where the cultural reproduction occurs and reinforces the alienation and cultural transmission. She says that school is place that causes discrimination. The coronavirus' pandemic revealed that education reinforces social exclusion, as in Brazil the classes are online during this situation, and only people who possess electronic devices (such as tablets, mobile phones and computers) can attend the classes.

**Keywords:** Discourse Analysis. Pandemic situation. Education. Social exclusion.



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

## 1 Introdução

Este artigo almeja contribuir com análises de discursos pedagógicos que foram produzidos no momento da pandemia, investigando como a educação foi abordada nas mídias sociais e o que se enunciou sobre a educação nos lugares (virtuais) na sociedade. Nosso objetivo principal foi, então, o de averiguar se as desigualdades relacionadas ao ensino são reais. Para isso, foram analisadas duas charges (compartilhadas em redes sociais) e uma reportagem (publicada em um jornal online), com o intuito de analisar, no material, a cor dos indivíduos representados, a condição socioeconômica deles e a possibilidade de terem meios ou não de estar nas aulas remotas emergenciais. Dessa forma, foram levadas em consideração diferentes *corpora* para compor a análise dos discursos pedagógicos.

Segundo Orlandi (1987), o discurso pedagógico “se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade.” (p. 29). Embora o discurso pedagógico esteve e se faz presente na sociedade por muitos séculos, o foco deste artigo estará no momento da pandemia, período em que os estudantes e professores foram obrigados a utilizar-se das aulas remotas para que a educação pudesse acontecer.

O discurso pedagógico é muito utilizado pelas escolas e por professores sendo ele produtores de sentidos e auxiliador na transmissão de informações. Já a Análise do Discurso é uma ciência que faz parte do campo das ciências humanas, mais especificamente da ciência da linguagem (linguística). Entretanto, ela, diferentemente da linguística, não apaga o sujeito que está por trás dos discursos “(...) a Análise de Discurso para se constituir, tem de trazê-los para sua consideração. O sujeito descentrado e a situação, concebida, não em si, mas metaforizada pela articulação entre o simbólico e o político”. (ORLANDI, 2019, p. 140). Sobre as condições de produção do Discurso, Orlandi, com base em Pêcheux, informa:

(...) enunciaremos, a título de proposição geral, que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar, imediatamente, que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual do termo, e que não se pode defini-lo senão em referência ao mecanismo da colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo que chamamos “as condições de produção” do discurso (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 35 *apud* ORLANDI, 2019, p. 141).

A Linguística por muito tempo concentrou-se no estudo da língua enquanto sistema fechado em torno de si, excluindo o sujeito que fala destes estudos. “Sendo a fala um ‘ato individual’, ele se opõe ‘ao caráter social’ da língua. Saussure, mesmo que ele não tenha desejado explicitamente, autoriza o ‘reaparecimento triunfal do sujeito falante como subjetividade em ato, uma unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios postos à sua disposição””. (ORLANDI, 2019, p. 145).

A Análise do Discurso, portanto, pretende analisar não apenas a língua, mas “trabalha as relações entre o sujeito, a língua e a história.” (ORLANDI, 2005, p. 11), sendo estes três componentes inseparáveis nas análises discursivas. Dessa forma, o discurso é conceituado como um “(...) efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto.” (ORLANDI, 2005, p. 11).

A Análise do Discurso auxilia na compreensão dos enunciados (sejam eles orais, escritos,

visuais etc.), e faz com que as leituras não sejam superficiais, mas sim profundas. Costa (2012) informa que a ideia é ir além dos limites linguísticos e compreender as intenções do enunciador

Os enunciados são heterogêneos e que a troca de informação não acontece de modo linear nem estanque, mas, na prática, a comunicação ganha um sentido de curso, de fluência, de ação e movimento, que fazem com que os enunciados sejam chamados discursos. E essa condição de fluidez se faz presente em qualquer texto, inclusive nos impressos. (COSTA, 2012, p. 18).

Orlandi (1987) informa que a escola é um local de reprodução cultural, e as organizações educacionais são recursos artificiais para solucionar o problema da transmissão de poder e da alienação, visto que as instituições escolares são os espaços onde há a reprodução das relações entre as classes sociais; fingindo neutralidade, as escolas cumprem a função de manter o funcionamento (sem atritos) da sociedade capitalista.

A educação atual é constituída de maneira que se crie uma mão de obra para o mercado de trabalho. Portanto, de acordo com o artigo 35º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996).

Apesar de na LDB decretar no artigo 1º e 35º que a Educação visa à formação dos estudantes de forma que os auxiliem no seu desenvolvimento (humano, familiar, social, cultural, da autonomia e do pensamento crítico)

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2017, p. 10).

Art. 35. III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 2017, p. 26).

Na prática o que acontece é bem o oposto a isso. Tem-se falta de investimentos (principalmente na educação pública), desvalorização do profissional da educação e os conteúdos escolares são despejados displicentemente nos alunos, sem tempo para refletir e desenvolver estes conhecimentos.

Como a questão da educação é uma questão que acompanha a conjuntura em que se dá, em conjunturas históricas diversas, passamos do slogan «alfabetização e desenvolvimento», «para educação e mercado» (ambos aparecem como senso comum na mídia), em que o mercado exige a qualificação do trabalho, a qualificação do trabalhador. Por isso, no Brasil, temos slogans de governo que resultam em práticas que consideram que devemos ter um país rico em que os cidadãos, educados, são capacitados para o trabalho e circulam como consumidores de um mercado de trabalho qualificado. Consumo e cidadania aí se conjugam. Observe-se que o denominador comum é o trabalho, não o conhecimento... Na linha do pensamento positivista que está na base da República Brasileira, temos aí a relação, entre fortes e fracos, própria aos republicanos, no Brasil: a pátria forte deve prover o pobre fraco de educação. Do outro lado, o que vai ser educado, o será por patriotismo concedido, não por dever do estado. Essa relação pátria/Estado é que produz os sentidos do sujeito da educação. (Orlandi, 2002, p.278).

Orlandi afirma que ensinar é “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo

persuadir, ensinar aparece como inculcar.” (1987, p. 17). O dicionário Online de Português traz para a palavra inculcar a seguinte definição: “imprimir uma coisa no espírito ou na mente de alguém: inculcar uma verdade; inculcar uma ideologia na população”. Portanto, o conhecimento “precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão”. (ORLANDI, 2016, p. 71).

A Análise do Discurso se faz necessária, pois: “consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (COSTA *apud* ORLANDI, 2021, p. 19) e “se os discursos não fossem heterogêneos –, não haveria necessidade da disciplina Análise do Discurso”. (COSTA, 2021, p. 19).

Como dito anteriormente, este artigo objetiva contribuir com análises de discursos pedagógicos durante a pandemia, a fim de observar como as mídias abordam as questões educacionais durante a pandemia. Para isso, duas charges e um artigo de jornal foram selecionados para montagem do *corpus* para análise. Marques (2011) aponta que as pesquisas da Análise do Discurso “possuem sempre um caráter qualitativo-interpretativista. Não há análise quantitativa de dados.” (p. 62).

Marques (2011) discorre que as análises discursivas, portanto, não são feitas de forma linear, com uma leitura horizontal, na ânsia de interpretar todo o texto, mesmo porque o discurso é inacabado. Dessa forma, o autor defende que “ao analisar o objeto, é necessário recorrer novamente à teoria. Daí, o procedimento analítico se dá nesse vai e vem entre a descrição e a interpretação.” (MARQUES, 2011, p. 62). Além disso, as análises discursivas “(...) propõe e trabalha as relações entre o sujeito, a língua e a história.” (ORLANDI, 2005, p. 11).

Os corpora escolhidos para este artigo, constituem-se de duas charges que foram selecionados por terem tido grande compartilhamento no *Instagram*, *Facebook* e *Twitter* no início da pandemia, após determinação do governo de oferecer o ensino remoto emergencial. Foram escolhidas duas charges com a mesma temática, uma brasileira e outra escrita em espanhol (muito publicada não só por brasileiros, mas também espanhóis e sul americanos), a escolha foi intencional, pois este problema da desigualdade na educação não ocorreu apenas no Brasil; e uma reportagem apresentada no jornal televisivo fantástico e também publicada no site da Globo.

## 2 A Análise do Discurso

Orlandi (2009) informa que a Análise do Discurso rompe com as concepções de linguagem, uma vez que aborda em suas reflexões não apenas a linguagem, mas também o sujeito que enuncia as ideologias, os efeitos de memória, os não ditos e as heterogeneidades constitutivas e mostradas. “Pêcheux ([1975] 1988) rompe com a noção de língua enquanto sistema ou estrutura. Para ele a língua é a materialidade do discurso que traz a ideologia em si, pois o indivíduo é interpelado em sujeito pela própria ideologia.” (PÊCHEUX *apud* MARQUES, 2011, p. 60).

Levando em consideração a fala de Orlandi (2019): “para se formalizar, a Linguística se produziu uma escrita, mas, para isso, teve de “esquecer” o sujeito e a situação.” (p. 140).

Pensando na Análise do discurso, ela não estuda a língua enquanto sistema fechado como fazia à linguística; a Análise do discurso estuda a língua e o sujeito que enuncia. O sujeito não é ignorado nos estudos da Análise do Discurso. Levando isso em consideração e relacionando com a prática pedagógica vigente, muitas vezes o sujeito é esquecido. O sistema capitalista “forma massas”. São vários grupos heterogêneos dentro de uma instituição escolar, e os materiais didáticos e muitas vezes até as metodologias e práticas pedagógicas são voltadas para grupos homogêneos.

Além disso, a Análise do Discurso não se preocupa apenas com a língua, mas também com os sentidos. De acordo com Authier-Revuz (2004), “o sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis: pensa-se evidentemente na “leitura plural.” (2004, p. 26). Assim sendo, tanto a reportagem quanto as charges estão de acordo com as discussões de Authier-Revuz, pois os sentidos empregados pelos textos não estão “prontos”, é na leitura do texto que os sentidos se produzem, é na relação dialógica que os sentidos são empregados. Consequentemente, “... as palavras são “carregadas”, “ocupadas”, “habitadas”, “atravessadas” por discursos, é o que Bakhtin designa “saturação da linguagem [...] socialmente significativa [...] por intenções e acentos determinados”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 36).

Os discursos também não são passivos e neutros, eles são direcionados às pessoas e se produz com outros discursos já ditos em outros momentos. “O discurso (como qualquer signo, em geral) é interindividual. [...] não se pode atribuir o discurso somente ao locutor [...]. Cada enunciado tem sempre um destinatário [...] e o autor da obra verbal procura e antecipa a compreensão responsiva.” (Bakhtin escrito em 1959-1961 e citado por Todorov, 1981, p. 83 e 170 apud AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 42). Por isso, os leitores irão ler uma posição ideológica e transpô-lo com a sua subjetividade. Levando em consideração esta citação, e que estamos abordando charges e uma reportagem, elas foram escritas para “os outros”, portanto, o leitor (o outro) irá interpretar o texto e dar um sentido para este. Assim, “todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso.” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

Outro autor que também muito contribui com a Análise do discurso é Dunker (2020). Ele aborda sobre a escuta e diz que “escutar demanda trabalho e dedicação. É uma forma de cultivo, quase uma arte... escutar é como polir as palavras e o escutador é um polidor de palavras...” (DUNKER, 2020, p.123). É interessante a metáfora empregada pelo autor, de “polidor de palavras”. Essa imagem reforça que o escutar nunca é algo passivo, pelo contrário, é algo ativo, pois quem escuta está “polindo palavras”. Escutar envolve atenção, mas ao mesmo tempo traz o que está dentro do “escutador”. Na Análise do Discurso há a escuta, de um discurso ou de vários discursos. No processo de escuta há também a análise, do que é ignorado, do que se revelou no dizer. O analista de discurso “escuta” na profundidade do dizer. Neste artigo, fizemos leituras de textos e de imagens; e a leitura é também como a escuta, é o “escutar com os olhos”. Ler as falas proferidas por outras pessoas.

Vale salientar que as teorias de Dunker (2020), Authier-Revuz (2004) e Orlandi (1987,2001,2005,2016, 2019,2021) foram relevantes para este estudo, pois analisamos não apenas enunciados, mas as ideologias pronunciadas, a memória discursiva por trás das

enunciações, os não ditos, o que se deixou revelar nas charges e na reportagem; além disso, percebemos que a leitura não é uma atividade passiva e neutra, ao ler deixamos revelar a nossa subjetividade, nossa memória constitutiva.

Outra questão que Dunker (2020) discorre é sobre o ensinar, para o autor “a transmissão do saber é uma tarefa que acontece no quadro do que a psicanálise chama de transferência. A transferência envolve basicamente o próprio processo do saber e seus momentos de extração da verdade, na relação com o outro.” (p.187). Nessa questão, tanto o ensinar quanto o aprender necessita da fala e da escuta. Ele critica a forma que está a educação, que “se adota na escola a mentalidade do consumidor. (apud DUNKER, 2020, p. 201). E nesse processo “a educação baseia-se em métricas, resultados e parâmetros. Ela rapidamente produz escolas que selecionam ou segregam alunos para o ENEM... e, como tal, é o mesmo princípio que nos leva ao ensino apostilado, às matérias pré-fabricadas, aos professores recicláveis, aos cursos e faculdades para inglês ver.” (DUNKER, 2020, p. 199 – 200). O que o autor informa é de suma importância para o artigo, pois a pandemia deixou essa forma de ensino evidente. Um aprender que se resumiu em ouvir de forma remota um professor “despejando conteúdos” nos estudantes.

### 3 Análise e discussão dos dados

Muitas charges circulam em posts do *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, etc; e elas escancaram para o mundo as diferenças socioeconômicas e deixam em evidência a desigualdade na escolarização para as diferentes classes sociais. A educação, portanto “(...) funciona na sociedade brasileira como elemento discriminador e discriminatório: divide social, econômica e politicamente, cidadãos e (não) cidadãos, os que podem (e não podem) ter empregos (estes ou aqueles), os que circulam nestes (ou naqueles) espaços sociais.” (ORLANDI, 2016, p. 69). Nesse sentido, duas charges que analisamos foram publicadas em uma página do *Twitter*, a outra foi retirada de uma notícia do jornal eletrônico G1.

Quadro 1 – Descrição da “Charge 1”

A primeira charge analisada percorreu posts do *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*. Nela há cinco moradores de rua com vestes maltrapilhas, um deitado e os outros quatro sentados em colchões de papelão, todos escorados em uma parede de esquina cor de rosa, com pratos vazios à frente. Uma única mulher no meio deles está com uma criança de colo. Ela é questionada pelo morador de rua ao lado: “E aí, já baixou o aplicativo?”.

Fonte: Site do *Twitter* <sup>1</sup>

Na primeira charge descrita acima, há pessoas não brancas, residindo nas ruas, vestindo roupas rasgadas. Entre elas há uma mulher com uma criança no colo. Um dos moradores de rua questiona a mulher: “E aí, já baixou o aplicativo?”. Assim sendo, essa charge confirma que a educação ocorre de forma desigual para pessoas de classes sociais distintas. A pandemia evidenciou isso para a sociedade. Os indivíduos pertencentes à classe social prestigiada possuem computadores e celulares com acesso à internet, assim conseguem assistir às aulas online. Por outro lado, os indivíduos que não possuem uma alta renda não conseguem frequentar as aulas

1 Disponível em: <https://twitter.com/orlandoguerreir/status/1247904815138693120>. Acesso em: 22/04/2021.

por não ter acesso à internet e, quando possuem, precisam dividir um dispositivo eletrônico com outros membros da família. Como pessoas em condições de vulnerabilidade, como nesta charge, consegue ter um aparelho tecnológico para baixar um aplicativo para os filhos frequentarem as aulas remotas, sendo que não possuem nem comida?

Analisando a “Charge 1”, a qual um homem que reside na rua pergunta a uma mulher que vive nas mesmas condições: “*E aí, já baixou o aplicativo?*”, vemos claramente que as condições de vida dos alunos foram ignoradas. Nesta charge, os moradores de rua nem máscara utilizam, não estão em uma casa, ou seja, não possuem energia elétrica, entre outros. Como então possuir um celular ou notebook para assistir aulas? Foi muito informado na televisão sobre o aplicativo que possibilita as aulas remotas, entretanto nem todos possuem condições de “baixar um aplicativo”. Assim, esta fala, retoma as informações passadas na televisão, de que se deve usar um aplicativo para que o aluno frequente as aulas; além disso, essa charge evidencia que a responsabilidade da escolarização é colocada na família. Caso a criança não participe das aulas, foi porque as mães não “baixaram o aplicativo”. Conforme apontado por Orlandi (2001), todo enunciado retoma algo já dito anteriormente. Dessa forma,

A memória tem as suas características, quando pensada em relação ao discurso. E nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, memória discursiva. O já-dito que está na base do dizível. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. (p. 31).

Ao analisar a expressão “*E aí*”, que habitualmente é usada para retomar uma conversa anterior ou algo dito anteriormente, percebemos que, como noticiado na televisão, os benefícios para pessoas de baixa renda migraram para aplicativos (bem como as aulas online). Nesse sentido, este “*e aí*” é o já-dito, ele retoma a fala tão noticiada na televisão. Outrossim, essa expressão, estando em uma charge, é também uma crítica, pois levanta um questionamento de como pessoas nessas condições conseguiriam possuir um aparelho com acesso à internet para conseguir baixar os aplicativos e ter acesso aos benefícios?

Além disso, a charge também deixa claro a responsabilização das mães na aprendizagem (ou não aprendizagem) das crianças. Na charge não há um pai morador de rua com uma criança no colo, mas sim uma mãe. Na sociedade, tudo que acontece de negativo com uma criança “é culpa da mãe”. Dessa forma, ao mostrar um homem questionando se a mãe “*já baixou o aplicativo?*” evidencia que se a criança não vir a participar das aulas, e consequentemente a não se escolarizar, a culpa é da mãe que não comprou um aparelho, que não pagou a internet e não instalou o aplicativo que permite sua criança a participar das aulas remotas.

A mulher tem o papel histórico de mantenedora do lar e de educadora das crianças. Na burguesia, elas eram educadas para o casamento, para serem “*belas, recatadas e do lar*”, como prova disto, existem várias literaturas infantis voltadas para crianças do sexo feminino com o modelo ideal de mulher a ser seguido (ex. *Branca de Neve e os sete anões*, *Cinderela*, *A Bela adormecida* etc.). Nestes livros, as princesas são brancas, bonitas, boazinhas e ficam à espera do príncipe encantado para salvá-las das madrastas más. Caso elas consigam se resignar no seu papel e não se revoltarem, recebem o prêmio de consolação, um príncipe encantado, lindo e rico. Oliveira (2008) nos informa que

Constituída pelo estabelecimento da ordem patriarcal que, em grande medida foi legitimada pela religião cristã ocidental, que transmitiu o silenciamento do

feminino em todas as esferas sociais [...] era subordinada e dependente do pai ou do marido, sendo feita propriedade do homem e calada por ele. (OLIVEIRA *apud* SILVA, 2017, p. 554).

Dessa forma, vemos nessa primeira charge um homem perguntando se a mãe, uma mulher, gênero que historicamente tem a função de educadora, está cumprindo o seu papel, ou seja, se ela “já baixou o aplicativo?”. Esta charge mostra que, independente da camada socioeconômica da qual a mulher pertence, ela será cobrada por tudo de negativo que acontecer com sua criança.

Por essa razão, podemos observar na charge uma mulher com uma criança no colo sendo questionada se ela já fez o *download* do programa. Por não inverter os papéis sociais, isto é, representar uma mulher perguntando a um homem com um filho no colo: “E aí, já baixou o aplicativo?”, a charge retoma então um papel histórico. O papel da “rainha do lar”, responsável pela educação e escolarização da criança.

Promove-se, assim, um novo modelo de feminilidade pautado no ideário de esposa, dona de casa, mãe de família, rainha do lar, etc., cabendo a essa “nova” mulher atentar detalhadamente para o cuidado com a vida de cada membro de sua família, cumprindo o papel de extrema importância na formação da família nuclear, fundamentada na pedagogia burguesa e cristã. (OLIVEIRA *apud* SILVA, 2017, p. 557).

Por fim, ao analisarmos as questões das etnias, percebemos que a sociedade burguesa da elite era historicamente branca e, da mesma forma que simbolizado na charge, homes de pele escura morando nas ruas. Os negros representavam as camadas menos prestigiadas da sociedade, por isso eram a maioria das pessoas em situação de vulnerabilidade social. Isso deixa em evidência o racismo, traz uma história de um povo que foi desrespeitado, escravizado e que, ainda hoje, vivem em situações deploráveis por causa de uma memória histórica.

A esse respeito, Batista e Mastrodi (2018) defendem que “a sociedade escravagista era estruturada a partir dessa desigualdade fundamental: importava que os negros fossem identificados como objetos para que o sistema funcionasse.” (p. 2334). Dessa forma, este discurso, estas situações desiguais ainda muito presentes no Brasil, deixam-se revelar nesta charge.

Ou seja, os negros, que foram subalternados no sistema escravagista por forças não-econômicas, têm sofrido, no âmbito do modo de produção capitalista, uma exploração dupla: o sistema econômico se aproveita do sistema social racista para negociar a força de trabalho do negro como uma mercadoria ainda mais barata que a força de trabalho do branco. Na verdade, o racismo se mantém na sociedade contemporânea de várias formas. (BATISTA e MASTRODI, 2018, p. 2335).

#### Quadro 2 – Descrição da “Charge 2”

A segunda charge analisada também percorreu posts do *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*. Nela há uma criança de pele morena, vestes rasgadas, com um caderno e um lápis na mão, usando máscara de proteção contra a covid-19, esta criança está em cima de livros olhando pela janela de uma criança de pele branca que assiste uma aula pelo *notebook* em uma mesa e cadeira apropriados para computadores. Há ainda a mensagem na parede amarela: “*la educación em tiempos de pandemia*.” (A educação em tempos de pandemia – tradução nossa).

Fonte: Site do *Twitter* <sup>2</sup>

2 Disponível em: <https://mobile.twitter.com/sandritagg/status/1253083937368428544>. Acesso em: 25/04/2021.

Nesta segunda charge, há uma criança que não é branca, com roupas rasgadas usando uma máscara, segurando seu caderno e assistindo a aula pela janela de uma criança que possui um computador. Há ainda a seguinte frase: “La educación em tiempos de pandemia...” (A educação em tempos de pandemia – tradução minha). Essa charge mostra a diferença entre as classes socioeconômicas, e como elas estão sendo afetadas de maneiras diferentes na pandemia.

Essa charge mostra a diferença entre as classes socioeconômicas e como elas estão sendo afetadas de maneiras diferentes na pandemia. Uma criança tem todo o conforto, um notebook, cadeira confortável, iluminação, já a outra criança está com vestes rasgadas, fazendo livros de escada para conseguir alcançar a janela e assistir a aula. Na sociedade capitalista, ser escolarizado é sinônimo de possuir maiores benefícios (um emprego melhor e, consequentemente, salários melhores). Os indivíduos que possuem boa performance acadêmica geralmente possuem “mérito”, enquanto os que não conseguem frequentar as aulas devem se submeter a uma vida de escassez (de recursos, de empregos, de restrição a alguns lugares, entre outros).

Nesse sentido, o Estado, com a ideologia da meritocracia, retira a culpa da não escolarização de si e a delega aos cidadãos (que não aproveitaram oportunidades e não se esforçaram muito academicamente). Desse modo, “o sujeito é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que se enreda, em que significa e é significado.” (ORLANDI, 2016, p. 70).

Essa segunda charge mostra uma criança de pele morena assistindo a aula pela janela de uma criança branca. Assim fica evidente os privilégios do descendente de burguês branco, que nasce com boas condições, possuem computadores e, mesmo com uma pandemia, consegue usufruir de seus direitos à escolarização, ao lazer, à saúde, à alimentação, ao vestuário, entre outros direitos. A charge deixa claro que nem todos têm os seus direitos realizados. Segundo o Art. 25 e Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

25- 1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Artigo 26 - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (BRASIL, 1948, p.4).

Apesar da DUDH, o que vemos são crianças com seus direitos não cumpridos. A criança da charge não está com uma boa vestimenta, nem tem o direito à instrução realizado (ela precisa assistir a aula pela janela do colega). A charge se mostra não só no desenho, mas também na realidade. No Brasil, houve uma tentativa de assegurar internet gratuita para alunos e profissionais da escola pública, pois muitos não conseguiam acessar as aulas remotas; entretanto ela foi vetada:

O presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto que buscava assegurar internet grátis a alunos e professores da educação na rede básica. O veto total foi publicado na edição desta sexta-feira (19) do “Diário Oficial da União” (DOU). O Senado aprovou a matéria em fevereiro. A proposta já havia sido aprovada pela Câmara em dezembro de 2020. (G1, 2021).

Assim, ao vetar o projeto que asseguraria internet para alunos e professores que não possuem condições de manter uma internet em casa, o governo retira de si a responsabilidade

de escolarização e, novamente, deposita-a nos cidadãos (nas famílias, nas mães ou nas próprias crianças). Conforme apresentado na Charge 2, a própria criança busca assistir às aulas, procura aprender, mesmo que para isso deva ficar em pé, por muitas horas, na frente da janela de alguém. Essa charge, por sua vez, trabalha com o já-dito. De certa forma, ela se vincula às reportagens de crianças com o seu direito de escolarização não atendido, como a notícia apresentada pelo jornal G1 sobre um garoto que precisa subir em árvores para conseguir assistir às aulas.

Quadro 3 – Descrição da Notícia

A terceira análise é uma reportagem do G1. Essa reportagem aconteceu durante a pandemia e foi passada tanto no jornal televisivo quanto publicado na modalidade escrita no jornal *online*. Nela, há um garoto (adolescente) que não é da cor branca sentado em cima de uma árvore, com uma folha na mão e um celular apoiado em uma madeira improvisada. Ele encontrou essa forma de estudar durante a pandemia, pois sonhava em ingressar em uma universidade. O título dado para a manchete foi: “*Estudante adapta ‘sala’ em cima de árvore para acompanhar aulas remotas, no PA: ‘construindo um sonho’*”.

Fonte: Site G1 <sup>3</sup>

Sob esse prisma a exclusão social se torna visível não apenas por charges, mas também reportagens. A matéria publicada no jornal da Globo.com com o título: “*Estudante adapta ‘sala’ em cima de árvore para acompanhar aulas remotas, no PA: ‘construindo um sonho’*” deixa bem claro o papel da mídia enquanto mantenedora da ideia de meritocracia, que exalta uma criança de 15 anos, que heroicamente sobe em árvores para conseguir “*realizar o seu sonho*” de estudar. Ele se torna então: “*Exemplo de aluno, exemplo de família*”. Em nenhum momento, a reportagem critica o (des)governo que não fornece meios de acesso à internet (que permitiriam que crianças conseguissem assistir às aulas remotas, sem precisar subir em árvores).

No final da reportagem é informado que: “*Por meio de nota, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) esclareceu que, além dos conteúdos de aprendizagem disponibilizados através das plataformas digitais, também está fornecendo materiais pedagógicos de maneira impressa aos estudantes, por meio dos cadernos de atividades estruturantes e compêndios, além do uso do livro didático como suporte no processo de aprendizagem.*” (G1, 2021). Em outras palavras, vemos que o governo está fazendo o papel dele, se o aluno não consegue frequentar as aulas online, tem a opção do material impresso.

A reportagem não analisa o material – se é um material de qualidade, ou apenas exercícios aleatórios para o aluno passar o tempo e garantir a presença na aula, mas não o conhecimento. Além disso, não mostra outra forma de auxílio aos estudantes que apresentarem dúvidas ao estudarem sozinhos, já que, por terem que estudar pelo material impresso por não conseguirem acessar as aulas online, não acompanham as explicações dos professores e não conseguem sanar suas dúvidas nesse horário. No entanto, a reportagem dá uma terceira opção às crianças, elas podem seguir o exemplo citado nela e subir em árvores para conseguirem estudar.

Existem muitas falhas na educação brasileira, e a culpa delas não decorrem da pandemia, já que antes de o vírus moldar a sociedade e obrigar as pessoas a viverem reclusas em seus lares; o sistema educacional no Brasil já encontrava problemas. Falta de profissionais, superlotação das salas de aulas, prédios não reformados, ausência de materiais escolares de qualidade, são só

3 Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2021/03/14/estudante-adapta-sala-em-cima-de-arvore-para-acompanhar-aulas-remotas-no-pa-construindo-um-sonho.ghtml>. Acesso em: 22/04/2021.

alguns pontos que precisam de mais atenção e auxílio dos gestores. O ensino brasileiro necessita de reformulação, de transformação para conseguir, de fato, criar cidadãos críticos e reflexivos, prontos para lidar com os problemas sociais encontrados. Sobre esta questão Orlandi (2016) discorre:

Dessa forma, não se coloca a questão da educação como uma questão de estrutura, que teria, não que ser reformada, mas transformada, rompida. Aparece, assim, como uma questão de capacitação, de treinamento e não de formação. Vincula-se ao programa de desenvolvimento do país e não da formação do sujeito social de maneira mais ampla. Para nós, a formação é que pode resultar na educação social em seu sentido mais forte e definidor de uma estrutura política flexível, de uma formação social suscetível ao dinamismo e à mudança. (ORLANDI *apud* ORLANDI, 2014, p.14).

Outrossim, é informado na reportagem que “*na localidade o sinal de celular e internet é ruim, e a maneira encontrada por Artur foi subir todos os dias na árvore para acessar o conteúdo escolar.*” (G1, 2021). Ou seja, os alunos podem encontrar diversas maneiras para estudar e, se os estudantes não estudaram, é porque não buscaram outros meios para se escolarizarem. Nesse sentido, a reportagem deixa clara a inscrição ideológica dos jornalistas: de que o aluno é responsável por sua própria aprendizagem (ou não aprendizagem), cabe a ele aproveitar (ou não) as oportunidades oferecidas. “E, apesar das dificuldades, não pensa em abandonar as aulas. ‘A gente tem que aproveitar as oportunidades. Estou aqui na roça, mas vou seguindo’, disse.” (G1, 2021).

O que percebemos com essa reportagem é que, como problematizado por Orlandi (2016), “A proposta pedagógica que mais se ouve continua a ser a da capacitação e não de formação” (ORLANDI, 2014, p.148). É um coringa que se tira do bolso para silenciar outras formas de reivindicação social das ciências.” (p. 72).

A ideologia da meritocracia se faz presente na reportagem, uma vez que valoriza os esforços pessoais que os alunos menos privilegiados economicamente fazem para conseguir realizar os seus sonhos, para conseguir pôr em prática um direito básico (da instrução). No entanto, não culpa a negligência do Estado que não provê aos estudantes as condições mínimas para exercerem um direito que é seu: o de estudar. A responsabilidade de aprender é, pois, do estudante (e este sempre deverá encontrar uma forma para a concretização dos seus estudos). “Para ele, a pandemia maximizou problemas que já existiam no ensino presencial das escolas públicas, principalmente na região amazônica. Porém, a família dos três irmãos dá exemplo de comprometimento com a educação.” (G1, 2021)

Portanto, fazemos coro a Orlandi (1987) que defende que “a escola tem uma função de dissimulação: apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos ou competências e não como hierarquia fundada na afirmação brutal de relações e de força. Convertem hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitimam a perpetuação da ordem social.” (p. 22).

#### 4 Considerações finais

Este artigo buscou analisar alguns discursos pedagógicos que percorrem as mídias sociais. Assim, examinamos duas charges e uma reportagem sobre educação e exclusão social durante

a pandemia. A pandemia, portanto, escancarou que a educação não é “para todos” como foi estabelecido pela LDB art. 87 §1º que previa “diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996). A pandemia, portanto, evidenciou isso para o mundo, uma vez que, apenas professores e estudantes possuidores de dispositivos eletrônicos (celulares, *tablets*, computadores, *notebooks*) com acesso à internet, conseguem frequentar as aulas online. Sobre a exclusão no processo escolar, Orlandi (2016) informa que

Em uma sociedade do conhecimento, do saber, sociedade da escrita aliada ao desenvolvimento e à divisão, como temos já dito em diferentes ocasiões, a existência da escola não só significa no seu interior, mas em toda a formação social, em sua natureza e estrutura; desse modo, o discurso pedagógico afeta também quem está fora da escola... o sujeito é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que se enreda, em que significa e é significado. (p. 70).

Entretanto a pandemia pode, de certa forma, revolucionar o ensino. A educação é tradicional há bastante tempo, mesmo com diversas teorias trazendo novas maneiras de escolarização, na prática, em muitas instituições escolares, a docência se mantém da mesma forma. Isso é algo que amplia a exclusão social, principalmente na modalidade remota, visto que nem todos os estudantes conseguem acompanhar, ou até mesmo suportar as aulas, o que os leva a desistir da instrução. A esse respeito, Mendes e Oliveira (2020) defendem que

Há tempos se debate sobre as problemáticas enfrentadas pelo ensino tradicional: aluno passivo, aulas monótonas, sem reflexão, memorização e desinteresse são alguns dentre os desafios encontrados nesse sistema. É fato que a educação precisa de novas maneiras de ensinar e educar, e o momento atual de pandemia que se coloca como desafiador e pode se tornar revolucionário. (MENDES e OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Portanto, a pandemia deixou claro para todos os problemas já enfrentados na Educação: aulas monótonas, excesso de conteúdo, pouco tempo para reflexões e foco em memorização. A pandemia também mostrou que a educação não é para todos, os indivíduos que possuem um maior poder aquisitivo conseguem se escolarizar bem durante essa época de isolamento social, enquanto que os alunos sem poder aquisitivo se submetem apenas às maneiras oferecidas, sejam elas “subir em árvores” ou fazer atividades em materiais impressos que não proporcionam a experiência completa de estudos.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BATISTA, W. M.; MASTRODI, J. Dos fundamentos extraeconômicos do racismo no Brasil. *Ver. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, Vol. 9, N.4, 2018, p.2332-2359.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

BRITO, G. Estudante adapta ‘sala’ em cima de árvore para acompanhar aulas remotas, no PA:

‘construindo um sonho’. Portal G1. 14 de abril de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2021/03/14/estudante-adapta-sala-em-cima-de-arvore-para-acompanhar-aulas-remotas-no-pa-construindo-um-sonho.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de Inglês pré-serviço em um Curso de Letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2017.

COSTA, H. C. A importância da análise do discurso na compreensão de enunciados. *Controvérsia* - Vol. 8, nº 2, 2012, p. 17-27. Acesso em: 22 jun. 2021.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php). Acesso em: 22 jun. 2021.

DUNKER, C. *Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação* – Coleção Educação e Psicanálise, vol 1. São Paulo, Editora Contracorrente, 2020. ISBN: 978-65-991194-9-1.

G1. Bolsonaro veta integralmente projeto que assegura internet grátis a alunos e professores da rede pública. Portal G1. 19/03/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/19/bolsonaro-veta-integralmente-projeto-que-assegura-internet-gratis-a-alunos-e-professores-da-rede-publica.ghtml>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GABRIELA, S. La educación em tiempos de pandemia... 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://mobile.twitter.com/sandritagg/status/1253083937368428544>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GUERREIRO, O. E aí, já baixou o aplicativo? 8 de abril de 2020. Disponível em: <https://twitter.com/orlandoguerreir/status/1247904815138693120>. Acesso em: 29 jun. 2021.

INCULCAR. In: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inculcar/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e o seu Funcionamento*: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*: Princípios & Procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.

ORLANDI, E. P. *Educação e sociedade*: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. Revista ALED. 2016. p. 68-80.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso é possível?. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 44, p. 138-156, 2019.

LISBOA, A. P. Programa de teleaulas da rede pública é oferecido durante a pandemia. Correio Braziliense. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2020/04/06/interna-educacaobasica-2019,842598/programa-de-teleaulas-da-rede-publica-e-oferecido-durante-a-pandemia.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/04/06/interna-educacaobasica-2019,842598/programa-de-teleaulas-da-rede-publica-e-oferecido-durante-a-pandemia.shtml). Acesso em: 24 jun. 2021.

---

MARQUES, W. Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos. *Domínios de Linguagem*, v. 5, n. 1, p. 58-73, 2011.

MENDES, M. C. et al.. Ensino remoto em tempos de pandemia: o perfil e as demandas educacionais e sociais dos professores. *Anais VII CONEDU - Edição Online*. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

SILVA, G. F. A Mulher e a Família Burguesa no Brasil Oitocentista. *Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações*. p. 553 -562, 2017.

# A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

*THE PRAXIS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AS THE EPISTEMOLOGICAL  
FOUNDATION OF TEACHER TRAINING*

*Ronualdo Marques*

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: ronualdo.marques@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v3i1.159>

Recebido em: 01.07.2022

Aceito em: 28.07.2022

**Resumo:** Ao situarmos a Educação Ambiental (EA) na formação docente vê-se que ainda é tratada pelos paradigmas positivista e/ou pragmático em que a EA é suspensa para ser estudada como objeto além do homem. Nesse cenário, é indispensável fomentar o paradigma da práxis em que o homem se aprofunda na natureza para compreendê-la e se transformar por ela e vice-versa. Para responder a problematização desse projeto “Como a práxis da Educação Ambiental no percurso formativo pode contribuir como fundamento epistemológico da formação docente?”, utilizaremos a abordagem qualitativa utilizando-se da técnica de levantamento e análise documental. Os resultados apresentam que a práxis docente é permeada pelas mais diversas experiências constitutivas da pessoa humana e por saberes docentes que são oriundos de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais e possuem as características de serem temporais, plurais, heterogêneos, sincréticos, personalizados, situados e sociais.

**Palavras-chave:** Práxis. Formação docente. Percurso formativo.

**Abstract:** When we situate the Environmental Education (EE) in teacher training we see that it is still treated by positivist paradigms and / or pragmatic in which the EE is suspended to be studied as an object beyond man. In this scenario, it is essential to promote the paradigm of praxis in which man delves into nature to understand it and be transformed by it and vice versa. To answer the problematization of this project “How the praxis of Environmental Education in the formative course can contribute as epistemological foundation of teacher training?”, we will use the qualitative approach using the technique of survey and document analysis. The results present that the teaching praxis is permeated by the most diverse constitutive experiences of the human person and by teaching knowledges that come from professional, disciplinary, curricular and experiential knowledges and have the characteristics of being temporal, plural, heterogeneous, syncretic, personalized, situated and social.

**Keywords:** Praxis. Teacher training. Formative course.



## 1 Introdução

Debater sobre a Educação Ambiental (EA) na formação docente no atual cenário em que se vive se tornou uma questão de sobrevivência. Em meio a um turbilhão de informações e acontecimentos cotidianos, o modo de ser-e-estar no mundo (HEIDEGGER, 2015) está sofrendo uma ameaça à capacidade de potencializar os sentidos, as experiências e as necessidades do cuidado de si, das outridades e das demais formas de vida que constituem o planeta.

Neste sentido, existem inúmeros desafios no percurso formativo dos/as professores/as ao relacionar a práxis concernente a variável ambiental com intenção de transformação social e humanização. Dessa maneira, temos que a premissa para esses processos requerem o envolvimento e articulação por diferentes áreas do conhecimento, posto que a EA seja legitimada como um processo contínuo e transversal no ensino, como propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

Cabe ressaltar que a EA não é [...] uma ‘forma’ de educação (uma ‘educação para...’) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma ‘ferramenta’ para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma “dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social” (SAUVÉ, 2005 p. 317).

Contudo, observa-se que no trabalho o que tem ocorrido são ações isoladas e pontuais esbarrando em modelos desconexos, com incursões temáticas marcadas por datas comemorativas ou preestabelecidas, concretizando-se em práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas.

Esses modelos desconexos e ações acabam sendo predominantes quando se refere a Educação Ambiental, na qual propagam-se ações mecanicistas e conservadoras, potencializam o pragmatismo e o determinismo impedindo que, no sentido de práxis, o ser humano progrida a partir da realidade, para pensá-la e transformá-la com fins de humanização e ressignificação da relação homem, sociedade e natureza.

Ao considerar a formação docente sob a abordagem transdisciplinar e interdisciplinar da Educação Ambiental (BRASIL, 1999), percebe-se que professores ainda possuem uma grande resistência para enfrentar desafios como, por exemplo, a quebra de paradigmas da racionalidade técnica, da oposição ao trabalho interdisciplinar, da concepção de temáticas da Educação Ambiental.

Desse modo, a abordagem da Educação Ambiental na formação docente implica uma visão complexa e contextualizada da dimensão ambiental. Assim, a formação de educadores ambientais é concebida como um processo contínuo e permanente; ao assumir a *práxis* o educador é capaz de se assumir como formador e formando, simultaneamente.

É importante ressaltar que o diálogo entre as disciplinas, discussões e reflexões sobre correntes pedagógicas contribuem para a ruptura com o modelo de ensino reprodutivista, que simplifica e reduz os fenômenos da realidade. Além disso, propicia a formação de um cidadão crítico, participativo, analítico e atuante no mundo em que vive, em busca de transformações da realidade cultural, social, ambiental etc.

Assim, a sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com

mudanças e transformações sociais. Na essência dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos (CACHAPUZ *et al.*, 2005) e atenda os dilemas e potencialidades que se anunciam frente às demandas socioambientais.

Temos que a Educação Ambiental, não raramente, ainda é tratada pelos paradigmas positivista e/ou pragmático, nestes a EA é suspendida para ser estudada como objeto além do homem. Nesse contexto, é indispensável romper com algumas amarras epistemológicas que têm por base a fragmentação entre o ser, o agir e o pensar.

Nesse cenário, é indispensável fomentar o paradigma da práxis em que o homem se aprofunda na natureza para compreendê-la e se transformar por ela e vice-versa, modificando a percepção epistemológica de como trabalhar a EA e assim subsidiando a sua própria formação pela lógica da dialética, tendo assim um aspecto epistemológico de formação humana em sua totalidade.

A formação humanizada constitui um processo que implica em uma autoanálise permanente, com o exercício da racionalidade alça os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da vivência profissional. Com efeito, fundamentam o repertório epistemológico para a formação docente na EA com a sua própria práxis.

Desse modo, esta pesquisa parte da questão central “Como a práxis da Educação Ambiental no percurso formativo pode contribuir como fundamento epistemológico da formação docente?”

## 2 Metodologia

Partindo desses pressupostos iniciais, esse estudo se configura metodologicamente como uma pesquisa qualitativa bibliográfica, elaborada a partir da análise e interpretação do conteúdo realizada em artigos, livros, teses e dissertações, levando ao pesquisador buscar ideias relevantes ao estudo, com registro confiável de fontes. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo o que implica numa ênfase sobre as qualidades das entidades, dos processos e significados, o que determina que seus pesquisadores estudem as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, evidenciando também as limitações situacionais que influenciam a investigação.

Para cumprimento do objetivo proposto foi adotada estratégia metodológica de abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica de levantamento e análise documental (CALADO; FERREIRA, 2015). De acordo com Iglesias e Gómez (2004, p. 2), esse tipo de metodologia de coleta possibilita ao pesquisador “descrever e representar o conteúdo dos documentos de uma forma distinta do original, garantindo a recuperação da informação nele contida e possibilitar seu intercâmbio e uso”. Ainda, para Cellard (2008, p. 295), “os documentos constituem uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...] Eles permanecem como os únicos testemunhos de atividades particulares ocorridas num passado longínquo ou recente”.

Dessa forma, a interrelação com a pesquisa qualitativa, segundo Higgs e Cherry (2009) refere-se a avaliações e interpretações críticas e qualitativas, sobre a proposta que nesse artigo

se propõe por refletir “Como a práxis da Educação Ambiental no percurso formativo pode contribuir como fundamento epistemológico da formação docente?”

Nesse contexto Ludke e André (2015) afirmam que o procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é estar atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

### 3 Resultados e discussão

Como formar um professor? Quais são os saberes necessários para a formação desse professor e quais são os saberes utilizados na sua prática profissional? São perguntas que ainda não possuem respostas satisfatórias que preencham algumas lacunas do processo da formação docente. Dessa forma, a fragmentação entre o conhecimento teórico e a prática tem configurado um dos principais problemas na formação para atuação nas áreas educacionais (ROSSO *et al.*, 2010) o que dificulta a construção dos saberes necessários sobre o que ensinar e como ensinar (MINDAL; GUÉRIOS, 2013).

Ao situarmos a formação docente no pós-modernismo a formação docente deixa de se basear na racionalidade técnica e na formação tradicional que atende uma demanda puramente cognitivista para compreender a partir da sua própria existência o seu papel na construção social que emerge com o pós-modernismo que nada é permanente em que cabe o professor buscar a finalidade para a sua ação tendo o fim em si mesmo “ancorado numa visão teleológica da história” (GIROUX, 1993, p. 44), tendo que os conhecimentos escolares são decorrentes de um processo de construção social.

No caso da Educação Ambiental como dimensão do currículo e do currículo escolar, este também é expressão da cultura humana. Nesse sentido, este tema está presente de modo espontâneo, “de forma natural, explícita ou implícita, no fazer escolar desde suas primeiras manifestações, não constituindo em um elemento extraordinário ao cotidiano dos docentes” (TORALES, 2013, p. 2).

Portanto ao considerar a conjuntura social e histórica ambiental temos que a linguagem nasce da necessidade de interação entre os homens, é a consciência da realidade como ação da existência tendo o ambiente escolar como o

espaço de educação do ser ativo, esperançoso, que aprendeu a viver junto aos seus semelhantes, na empreitada da formação e da produção social, da cultura, das relações humanizadas, ou seja, um espaço dotado de características humanas livres, conscientes e responsáveis pelo destino individual e social (SPAGOLLA, 2005, p. 3).

O aspecto mais politicamente carregado da visão pós-moderna do discurso é que ela contesta a razão em seu próprio terreno e demonstra que aquilo que vem a se chamar de razão e conhecimento é simplesmente uma forma particular de organizar a percepção e a comunicação, uma forma de organizar e categorizar a experiência, a qual é social e contingente, mas cuja

natureza e contingência socialmente construída têm sido suprimidas (SILVA, 1993, p. 58).

Nesse contexto, o elemento eminente do pós-modernismo para o rompimento com o pragmatismo/positivismo no campo da Educação Ambiental seja sua ênfase na centralidade da linguagem e da subjetividade como novas frentes a partir das quais se podem repensar as questões do significado, da identidade e da política (SILVA, 1993, p. 58).

Dessa forma, o saber do professor não é resultado apenas da atividade cognitiva, mas está estritamente relacionada com o desenvolvimento do trabalho realizado no cotidiano docente. Sendo assim, o saber pode ser modelado no e pelo processo de trabalho, assim propicia uma formação que é subsidiada sob a epistemologia da práxis. Por isso, temos a práxis como “atividade concreta”, através da qual o sujeito tem sua afirmação no mundo, “modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática” (LOUREIRO, 2004).

Considera-se também como diversificado o saber docente, pois não é resultado somente da formação profissional e de saberes disciplinares, mas também oriundo de saberes curriculares e de suas experiências. Além de plural, “o saber docente também é temporal, então, relaciona-se com a época e a sociedade na qual está inserido, além de experiências, história de vida e de sua carreira singular” (TARDIF, 2012, p. 20).

O ser humano como parte da natureza assume uma identidade entre sua concepção com os princípios constitutivos da Educação Ambiental, pois está implica uma visão integrada do mundo onde vivem os seres humanos e reafirma os princípios da indissociabilidade entre ser humano e natureza. O ser humano é um ser concreto num lugar concreto, isto é, ele não existe no vazio, mas sempre no mundo, com o mundo e os outros e, nessa condição, atua, cria e transforma.

Nesse sentido, não temos conhecimento sobre todas as coisas, mas, estamos imersos na cultura e, quando o conseguimos fazer a ponte entre a cultura, estabelecendo diálogo para que novos conhecimentos sejam construídos, aos poucos vamos tomando consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente. Assim, Sorrentino (2005) diz que ao educar para a cidadania através da Educação Ambiental, pode-se construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita. Nesse sentido Freire (1992) afirma que a Educação é uma prática política tanto quanto qualquer política é pedagógica. Não há Educação neutra. Toda Educação é um ato político.

Neste aspecto, a ciência é existencial, pois é existindo que o homem se faz sujeito no mundo, assim como não pode ser diferente a dialética no ser humano, pois seu caráter “é existencial na medida em que existir implica ao homem questionar os fenômenos do mundo, ao relacionar as particularidades pela lógica da dialética desvenda a natureza para assumir sua característica dialógica de transformação” (VÁZQUEZ, 1986, p. 70).

Nesse sentido, temos que a necessidade da formação docente permanente se posta no reconhecimento do inacabamento humano. “O desenvolvimento profissional docente pressupõe um processo dinâmico, contínuo e contextual e configura-se como busca de respostas às necessidades dos professores, de forma articular a suas práticas cotidianas” (HAGEMeyer *et al.*, 2016, p. 92).

Nessa tessitura Vázquez (1986) afirma que esse processo é pressuposto da práxis humana,

sendo transformadora e fazedora da História, sendo uma questão básica a ser considerada na Educação Ambiental, dado o papel que o ser humano tem como protagonista na construção democrática de sociedades sustentáveis, que garantam qualidade de vida para todos os seres no planeta. Para tanto, a importância de que a educação deve partir de situações problemáticas concentradas aos problemas cotidianos, possibilitando-lhes criar sua própria história e cultura (CARNEIRO e DICKMANN *apud* HAGEMEYER *et al.*, 2016, p. 240).

Dessa forma, Freire (1996) afirma que a formação docente não é imutável, pelo contrário, o ser humano é um ser inacabado que ao se conscientizar deste inacabamento pode intencionar a sua transformação, por isso a realidade humana está além da sua situação imediata. É neste sentido que a essência humana se define pela capacidade de orientar as suas ideias de trabalho para realizar as suas transformações.

Isto posto, temos que formar não se aplica apenas a objetos, o verbo progrediu expressivamente e ocupa, na linguagem, a significação metafórica da inclusão do nome de identificação. Assim, formar carrega a conotação de transformação existencial, pois aquele que estuda organiza a relação da sua história com as suas experiências educativas, forma-se um sujeito capacitado e identificado socialmente pelo trabalho que faz.

Nesse sentido, a academia não é o início formativo, também não é o fim, Freire (2001) afirma que não há data marcada para se tornar um/a professor/a. Ninguém nasce professor/a, ser professor/a é uma construção constante que implica a contradição do cotidiano, a comparação daquilo que se faz, com aquilo que se sabe; assim, a formação é permanente, ela não cessa enquanto houver a intencionalidade pelo conhecimento e pelo saber mais.

Tardif (2012) percebe-se que o saber oriundo dos/as docentes estão atrelados com todos os elementos constitutivos da prática educativa e ao estudo do trabalho realizado por eles próprios. Por isso, Tardif considera a experiência de vida e a história do educador no que diz respeito ao saber docente.

O saber do professor não é apenas a atividade cognitiva dos indivíduos, mas está estritamente relacionada ao trabalho realizado no cotidiano docente. Sendo assim, o saber pode ser modelado no e pelo processo de trabalho. É necessário considerar a ideia de pluralismo do saber docente, por envolver diversas formas de “saber-fazer”, de exercer o trabalho escolar no ato de ensinar, que são resultado de fontes diversas.

Nesse sentido,

[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriormente à formação inicial na aquisição do saber-ensinar (TARDIF, 2012, p. 20).

Dessa forma, aprender a ensinar não se reduz “à mera ampliação de um conjunto de técnicas e destrezas, mas implica também num diálogo permanente com a prática” (HAGEMEYER *et al.*, 2016, p. 87).

Faz-se necessário destacar que os saberes dos professores não são inatos, mas, pelo contrário, resultados da socialização. É, então, “através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (TARDIF, 2012, p.71).

Os saberes que servem de base para o “saber-fazer” são, ao mesmo tempo, pragmáticos, existenciais e sociais. São pragmáticos, pois estão relacionados não somente ao trabalho docente, mas também ao trabalhador docente. Nesse sentido, são práticos, necessitando que as funções dos/as docentes sejam adequadas às diversas situações que podem ocorrer cotidianamente no trabalho.

Os fundamentos do saber são existenciais na medida em que o professor não utiliza somente de aspectos cognitivos para basear sua prática, mas também suas experiências de vida influenciam a ação cotidiana. Dessa forma, o docente não reflete somente a partir do âmbito intelectual, mas também se orienta pelo afetivo, emocional, pessoal e interpessoal. É existencial, então, considerando o/a professor/a como um indivíduo completo, que possui emoções, linguagem, relacionamento com os outros e consigo mesmo.

Finalmente, são sociais, porque, assim como os saberes profissionais, são também plurais, ou seja, são oriundos de distintas fontes sociais, como família, escola, universidade, entre outros. Além disso, são adquiridos em diferentes tempos sociais, como na infância, na escolha da carreira, durante o curso de graduação etc. Nota-se, então, que os saberes docentes são temporais, não somente na medida em que são adquiridos com o tempo, mas por serem flexíveis, permitindo que novas experiências sejam vivenciadas, remodelando o seu próprio saber-fazer, em função das distintas mudanças de situações de trabalho, às quais o professor está sujeito em seu percurso formativo.

Na visão apresentada por Tardif (2012) os saberes docentes são denominados de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais e possuem as características de serem temporais, plurais, heterogêneos, sincréticos, personalizados, situados e sociais. Todos esses saberes se materializam no trabalho e na formação docente mediados pelo mundo numa perspectiva de unidade que se (re)desenha na diversidade. A práxis pedagógica é o elemento formativo que mobiliza o (re)aprendizado da docência, espaço de integração teoria e prática desta relação dialética e epistemológica.

Nesse sentido, é possível concluir que os saberes dos/as professores/as são oriundos de diversas fontes, sendo, portanto, plurais e heterogêneos. As instituições de formação de professores, os currículos e as experiências vivenciadas pelos/as professores/as ao longo da sua vida vão definindo os saberes profissionais dos educadores. É importante lembrar que o educador deve ser considerado como um ator individual no processo de ensino e aprendizagem, mas que seus saberes também provêm de saberes sociais, como grupos de professores, universidades, entre outros.

De acordo com Charlot (2005, 2000), existem formas distintas de assegurar ao ser humano o domínio sobre o mundo em que atua, e a aquisição de saberes é, sem dúvidas, a mais importante delas. Ao adquirir saber, o indivíduo também adquire controle sobre alguns aspectos da sociedade em que vive e pode estabelecer variadas relações com outros seres, comunicando e partilhando as diversas experiências. Dessa forma, “a definição do homem enquanto sujeito do saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Nesta perspectiva a apropriação do mundo se constrói em um tempo determinado pela história do sujeito, pois como afirma Charlot, “somos sujeitos histórico-sociais, mas somos sujeitos” (CHARLOT, 2005, p.15). Portanto, analisar a relação com o saber implica compreender

o conjunto das relações que um sujeito estabelece com o mundo, com o seu meio cultural e social e que possui, portanto, uma dimensão simbólica; requer também que a consideremos em sua dimensão temporal, pois envolve ações que acontecem em um determinado tempo; e, finalmente, implica também considerá-la como uma atividade do sujeito, pois se trata de uma forma de agir constituída a partir dos sentidos e significados subjetivos construídos pelos sujeitos na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. É neste ponto que o conceito de “relação com o saber” supera a mera “posição” social dos indivíduos, exigindo que se considere o sujeito como dono de uma história pessoal e singular. Em outras palavras, que se considere o sujeito como “sujeito do desejo”.

Nessa contextura, para que a autonomia do/a professor/a não seja uma falácia discursiva é iminente que o/a professor/a compreenda qual deve ser a intenção da sua formação. As condições da formação são sempre sociais, por isso deve o/a professor/a (em formação) superar a condição ingênua e aderir ao senso crítico em que inserido no seu contexto existencial é capaz de compreender a realidade de sua ação, seu processo de desenvolvimento e, portanto, a complexidade social do seu trabalho.

Para Tardif e Lessard (2005) o trabalho é mais do que transformar objetos, trata-se de um envolvimento com a práxis em que o trabalho é transformado pelo trabalho. Há mudança psicológica em que na identificação o trabalhador é fruto de seu próprio trabalho; nesta perspectiva o objeto da educação não é matéria morta, mas é a relação humana entre sujeitos.

Nesse sentido, o sujeito tem [...] a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades (VIEIRA PINTO, 1985, p. 13). Nesse sentido, Vieira Pinto reitera que a diferença entre a condição de objeto e de sujeito tem, pois, fundamento biológico e irá se manifestar quando “os sujeitos começarem a ser capazes de produzirem em si o reflexo da realidade, tornando-se habilitados a conhecer o mundo” (VIEIRA PINTO, 1985, p. 23).

Dessa maneira, a formação docente, não é aquela que tem um arsenal de saberes, de leituras que memorizou; também, não é aquele que repete a prática que observou um dia ou que criou e não pretende renovar. O/a professor/a não deve ser um ser domesticado, afirma Freire (1996), ele/a é criador/a e investigador/a a partir da realidade que se encontra, sabendo do mundo que o/a cerca, do seu bairro e do seu país, contextualizado em tudo que vive.

Esses são pressupostos para conhecer o mundo, na qual os/as professores/as se reinventam, e assim se formam permanentemente. Freire (2001) reitera as viabilizações da sua autonomia formativa ao considerar algumas características do/a professor/a, a saber: é sujeito de sua prática; recria a sua prática por meio da reflexão; sua formação é constante; sua prática requer compreender o processo de conhecer.

A questão da formação permanente se posta no reconhecimento do inacabamento humano. Freire (1979) explica que o homem é um ser do devir, que em seu inacabamento encontra no caráter evolutivo a possibilidade de se transformar, de não aceitar um futuro determinado e nem um presente enraizado, senão uma condição dinâmica e revolucionária de transformação, de reconstrução, que são os fundamentos de uma formação permanente.

A consciência da práxis é a consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma. Assim a consciência prática significaria igualmente: consciência na medida em que traça uma finalidade ou modelo ideal que se trata de realizar, e que ela mesma

vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático (VÁZQUEZ, 1986, p. 283).

A consciência histórica é vital para a práxis humana e deve ser concebida como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (GABARDO e MIRANDA *apud* HAGEMEYER *et al.*, 2016, p. 138).

Um dos equívocos dos/as professores/as segundo Vieira Pinto (1982), é acreditar que exista pedagogia pronta, “não existe pedagogia pronta, e se existisse seria imprestável”. O/a professor/a ingênuo pode transformar grandes teorias em dizeres frágeis e sem sentido, consegue transformar práticas fundamentadas em métodos autoritários. Pressupor pedagogias prontas é um modo pragmatista de raciocinar, segundo Pimenta:

não há prática que, como no pragmatismo, tem como critério de verdade o êxito, a eficácia da prática individual. Aqui o prático é reduzido ao utilitário, ou seja, à correspondência de um pensamento com meus interesses. Para o marxismo é a prática social que revela a verdade ou falsidade, isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade (PIMENTA, 2010, p. 92).

Nesse sentido, a práxis é ativa, é uma atividade que se produz historicamente, se renova continuamente e se constitui praticamente e é assim que a realidade humano-social é criada. A práxis no sentido geral entra em consonância com a ideia de ampliação da consciência histórica, visando corroborar para o agir intencional na humanidade. Desta maneira, apoiada pela experiência humana no tempo e vislumbrando o presente como campo de ação para alcançar seus horizontes de expectativas no futuro, a intencionalidade humana ganha clareza e consciência por intermédio de uma construção cognitiva que possibilita a compreensão de um *continuum* temporal (GABARDO e MIRANDA *apud* HAGEMEYER *et al.*, 2016, p. 141).

A tendência da práxis, contraditoriamente, é aquela que na própria ação educacional o/a professor/a cria relações e subjetivações capazes de ampliar e modificar a sua prática. Sendo autor/a de sua prática educacional, o/a professor/a inova e por isso reinventa a si próprio/a, no ato formativo. Para Cunha:

a prática e os saberes que podem ser observados no professor é o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças etc. Isto é demonstrado pelo diferenciamento existente entre o comportamento dos professores que seguem propostas pedagógicas distintas, “refletindo e antecipando sua história” (CUNHA, 2013, p.39).

Nesse contexto, as transformações da vida contemporânea e as rápidas mudanças no contexto social têm provocado uma crise de identidades docentes (WOODWARD, 2000). Entretanto, “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da *práxis* – como atividade social transformadora – seu objeto: não produz – nem pode produzir” (VÁZQUEZ, 1986, p. 10).

A práxis permite aproximar um caminho na prática educativa, onde os/as docentes e os/as estudantes estão em patamares semelhantes, uma vez que o conhecimento é construído de forma coletiva. De acordo com Paulo Freire:

Nosso papel como educadores não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo em que se constitui (FREIRE, 1987, p. 49).

Segundo Raimundo (2017) “a práxis que o/a professor/a desenvolve na escola só pode sê-la enquanto coletiva, a escola demanda está coletividade, que tem como efeito a formação docente que parte do coletivo para o individual e vice-versa, na complexidade do processo formativo dialeticamente permanente” (RAIMUNDO, 2017, p. 29).

Dessa forma, Gadotti (2000) aponta que a Educação Ambiental ganha uma dimensão pedagógica no momento em que instituem espaços efetivos de questionamentos, encontros, confronto e negociação entre projeto político, universo cultural e interesses sociais diferentes. Considerando a EA como prática social, que detém teoria e prática pautadas na dialética (ser biológico-ser social), este exercício permanente pauta sua discussão na práxis, entendida como a ação e a reflexão do ser humano sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987).

Dessa forma, o/a professor/a é o/a responsável pela execução da Educação Ambiental voltada a conquista da consciência crítica, que visa concretizar ações transformadoras, humanizar e emancipar os indivíduos envolvidos “e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à educação e à problemática socioambiental” (TORALES, 2013).

À vista disso, a Educação Ambiental na formação docente assume o desafio de provocar mudanças na vida cotidiana dos indivíduos, dando ressignificação a relação do homem com sociedade e a natureza e ao seu modo de vida (LEFF, 2010). Dessa forma, compreender a práxis a partir da vivência dos/as educadores, possibilita-se a constituição da identidade socioambiental e política que consolidam as reflexões cotidianas, de modo que é necessário que o/a educador/a compreenda a EA em sua complexidade para a transformação das relações entre homem, sociedade e natureza apoderando-se de um “entendimento dialético dos processos históricos e que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental” (LOUREIRO, 2006).

Dessa forma, o trabalho é a possibilidade humana de melhorar a sua existência e expandir a plenitude do seu ser, contribui Vieira Pinto (1985). A sua consciência não é apenas conhecimento do mundo, é igualmente conhecimento de si, assim como a práxis não é apenas atividade no mundo, é intencionalidade desta atividade. Com efeito, “o homem forma-se a si próprio, resultando da ação cognoscitiva da realidade”, disse Vieira Pinto (1985, p. 361).

Localizado em seu tempo e espaço, o homem é influenciado tanto quanto influencia neste meio. Na medida em que são desafiados a atuar nesta realidade, são, também, desafiados a refletir sobre esta, reforça Freire (1979). Nesse interim, a subjetivação que diz respeito a formas de estar, pensar e sentir o mundo, abarcadas por questões econômicas, políticas, sociais, é pressuposto para a práxis e, portanto, nesta perspectiva, quanto mais subjetivar, mais humanizado o homem será, que é uma ação crítica em que diante da sua realidade intenta transformá-la para que sua essência seja mais humana.

## 4 Considerações finais

Diante dos desafios da pós-modernidade, que apresenta um cenário de incertezas e mutabilidades constantes. Temos que a formação docente pelo paradigma da práxis é a condição sócio existencial em que o ser humano evolui para diante da realidade, para pensá-la e transformá-la com fins de humanização. A práxis, como ação transformadora do homem e da natureza, imprime na realidade as características humanas. As percepções destas características desdobram a história de transformação que posiciona o homem no tempo, o tempo de sua transformação.

Inicialmente, a realidade humana não é imutável, pelo contrário, o ser humano é um ser inacabado que ao se conscientizar deste inacabamento pode intencionar a sua transformação, por isso a realidade humana está além da sua situação imediata. Por isso, a formação é um ato de se formar num processo contínuo e permanente na qual o sujeito age para sua formação, e além disso, ao ser formador ele também se forma.

Dessa forma, o trabalho docente é capaz de gerar autoconsciência, pois na essência do trabalho o ser humano reconhece a intencionalidade da ação, e nesta se reconhece como um sujeito autor. A ação é uma posição do sujeito mediante ao coletivo, porque a consciência sempre é social, é parte da práxis. O homem propõe a finalidade da realidade em que deseja existir, contribui Vieira Pinto (1985), pois ao transformar a sua realidade, transforma as suas condições de existência, e, por isto, transforma a si próprio.

Sendo assim, a práxis tem em si um efeito retroativo, a intenção se concretiza na ação, a ação realiza a transformação, que na transformação da realidade modifica o próprio sujeito da ação. Ainda, a contradição entre a intenção e a realização da ação é recursiva por via da identificação, que o homem se vê sujeito na construção da sua realidade e de si mesmo.

Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial quanto a contínua pela epistemologia da práxis, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do fazer docente, direcionando-o ao seu fazer pedagógico pois o/a professor/a exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes que são intrínsecos à construção do conhecimento para fins de humanização e transformação no que tange as relações sociais, culturais, política, ambientais etc.

## Referências

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.

BRASIL. **Lei n. 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abril de 1999.

CACHAPUZ, Antônio et al. A necessária renovação do ensino das ciências. 2005.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. **Análise de Documentos:**

**método de Recolha e Análise de Dados.** Metodologia de Investigação I. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005.

CARNEIRO, Sonia Maria Marchiorato; DICKMANN, Ivo. Educação Ambiental na escola a partir de Paulo Freire. HAGEMEYER, RCC; SÁ, RA de; GABARDO, CV (Orgs.) **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, p. 233-252, 2016.

CELLARD, André et al. A análise documental. **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, v. 295, p. 2010-2013, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Papirus Editora, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber.** Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABARDO, Cleusa Valério; MIRANDA, Thiago de Carvalho. Diálogos entre formação de professores e consciência histórica: espaços culturais e artefatos artísticos enquanto fontes propulsoras de conhecimento. *In:* Regina Cely de C. Hagemeyer; Ricardo A. Sá; Cleusa Valério Gabardo. (Orgs.). **Diálogos Epistemológicos e Culturais.** 1. ed. Curitiba: W.A. Editores, v. 1, p. 5-278. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** 1. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GIROUX, Henry. O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. *In:* SILVA, Tomaz. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HAGEMEYER, Regina Cely de C.; SÁ, Ricardo. A.; GABARDO, Cleusa Valério. (orgs.) **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** .10ª ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, Editora Universitária São Francisco, 2015.

HIGGS, Joy; CHERRY, Nita. Doing qualitative research on practice. *In:* Higgs, J., Horsfall, D., Grace, S. (Eds.). **Writing Qualitative Research on Practice.** Rotterdam (NE): Sense Publishers, p. 3-12, 2019.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar. /abr. 2004.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. E.P.U. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. “**Complexidade e dialética**: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental”, *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 131152. 2006.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. **Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil**: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAIMUNDO, Jerry. Adriano. **A práxis como fenômeno formador do/a docente**. 2018. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2017.

ROSSO, Ademir José *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 18, n. 69, p. 821-841, 2010.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. **Jacarezinho: UENP**, p. 2343-8, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SORRENTINO, Marcos. *et al.* **Educação ambiental como política pública**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORALES, Marília Andrade Campos. **A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores**: da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*,

Rio Grande/RS, v. especial, p. 1-17, 2013.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**; Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2<sup>a</sup>. Ed. **Rio de Janeiro, Paz e Terra**, 1997.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed, p. 7-72. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

# UM NOVO MODO DE PERCEPÇÃO DA DOCÊNCIA

*A NEW MODE OF PERCEPTION OF TEACHING*

**Thaís Kinalski**

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: thaiskinalski@gmail.com

**Laércio Francesconi**

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: laerciofrancesconi12@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v3i1.155>

Recebido em: 02.06.2022

Aceito em: 19.08.2022

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo abordar como nos constituímos. Somos seres de cultura e numa sociedade pelo que é instigado em nós pela linguagem, possibilitando sermos criados por outros. Na mediação do outro é possível nos tornarmos sujeitos, nos construímos e reconstruímos. Cada ser tem sua perspectiva própria e sempre nova. Os conteúdos da escola são “impostos” e cada aluno tem sua percepção do que é fundamental para si mesmo. Cabe ao professor mostrar que alguns conteúdos também são válidos e podem ser criticados e revisados. Se os sujeitos têm uma cumplicidade é possível aprender de acordo com uma perspectiva própria. Assim como o aluno aprende, o professor também aprende a partir do “fluxo comunicativo” com seus alunos.

**Palavras-chave:** Educação. Constituição. Interação. Linguagem. Sociedade.

**Abstract:** This article aims to address how we constitute ourselves. We are beings of culture and in a society for what is instilled in us by language, enabling us to be created by others. In the mediation of the other, it is possible to become subjects, we construct and reconstruct ourselves. Each being has its own and always new perspective. The school's contents are “imposed” and each student has his/her perception of what is fundamental for him/herself. It is up to the teacher to show that some content is also valid and can be criticized and revised. If the subjects have a complicity, it is possible to learn according to their own perspective. Just as the student learns, the teacher also learns from the “communicative flow” with his students.

**Keywords:** Education. Constitution. Interaction. Language. Society.

## 1 Introdução

Sabemos que nós humanos vivemos num tempo e espaço, temos nossa natureza como seres biológicos, mas ainda nos constituímos de acordo com a cultura da sociedade. Somos seres biológicos e nos tornamos humanos com a educação passada por outros humanos, assim é a construção humana com seus pensamentos e crenças histórico-culturais. Assim sendo,



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a educação nos insere na cultura e como seres sujeitos da nossa construção histórica, podemos alterá-la criticamente. O homem, construindo sua história, não pode deixar de considerar seu passado e, também, os limites que os impõe. Somos humanos, e diferente de animais e vegetais, somos seres capazes de serem educados, de mudar nossa forma de pensar e agir. Conviver e aprender nos dá a capacidade de mudar, não ficar na mesmice, conforme o que os outros dizem. Podemos alterar nosso futuro de acordo com as nossas certezas, ou o que achamos que é certo. A escola tem papel importante no futuro dos homens, então é preciso ter fundamentos e certezas para educar conscientemente.

O nosso saber, nossa forma de viver é uma construção coletiva. Não decidimos sozinhos, mas de acordo com a sociedade. O trabalho docente ou de uma instituição educativa deve compreender a condição humana, porque educar, e como educar. O mundo, que imprime razões de educar, que vai ditar como será realizada a educação. Os humanos são desprendidos do modo instintivo e isso faz com que possamos agir e interagir de acordo com nosso pensamento, mesmo não sendo uma necessidade. Nos inventando, através do conhecimento, vamos construindo o mundo humano, que é resultado do modo de ser e interagir.

## **2 A educação transforma**

A educação faz o humano entrar na cultura, nas suas realizações simbólicas e materiais. Com a cultura e a sociedade nos constituímos sujeitos. Vivemos, portanto, num mundo comum, mas temos nossa própria opinião, e isso nos faz perceber as coisas, os valores, ter preferências diferentes dos outros que vivem no mesmo mundo humano. A filosofia torna a nossa experiência no mundo humano mais reflexiva, mais razoável, em que devemos ter em mente todas as possibilidades de uma dada questão, pois estamos num mundo de interações entre nós e com o meio. Desobedecendo aos nossos instintos, podemos fazer nossas próprias escolhas, o que pode ter riscos. Assim o próprio homem constitui o seu mundo, definindo como realiza a sua condição humana.

Assim como tem suas próprias escolhas, deve pagar por escolhas inconsequentes em relação ao mundo humano, de acordo com as leis, com a justiça, a ética e a política. A filosofia diz que temos dois critérios (pensamentos) para saber o que é razoável: a metafísica e a pós-metafísica. A metafísica diz que só temos uma verdade baseada em algo dado, na pós-metafísica considera-se as perspectivas dos sujeitos envolvidos, sabendo que ninguém está certo. A metafísica nos dá a solução, de certa forma, sob algo anterior à constituição humana. Na pós-metafísica a única alternativa é continuar se inventando. A ciência é a que melhor explica nossas possibilidades, portanto a melhor a ser seguida. Para educarmos os outros é preciso definir as verdades que pretendemos acreditar e nossas regras sendo recíprocos, baseado no pensamento pós-metafísico.

Pela nossa fala podemos interagir com os outros, mas nossas ideias nem sempre serão as mesmas. Se eu falo uma palavra, essa pode ter um significado para mim e outro para a pessoa que ouve. A condição humana não é constituída pela natureza, e sim, pelos sonhos. Pois pela natureza somos seres imutáveis. A condição humana nos deixa mudarmos nossas escolhas de vida. Os humanos levam consigo e aprendem a experiência histórica através de gerações passadas pela competência pedagógica; mas os humanos podem e vão reformulando conforme suas condições de vida, na interação com os outros. Os seres humanos são criativos e isso é levado para a

aprendizagem que sempre está se renovando. Isso nos faz entender que, cada ser aprendente tem sua perspectiva de vida, mesmo tendo os mesmos “conhecimentos” dos outros.

A educação universal é um direito de cada pessoa para que ela se torne cidadã do mundo. E a educação superior “não obrigatória” proporciona a entrada no mercado de trabalho. A educação implica que nossos conhecimentos e visão de mundo mude. A ética e a educação andam juntas quando é transmitido a história e a cultura às novas gerações. Na nossa interação acontece a educação e se produz as personalidades.

O ser humano está ligado no mundo por padrões impostos pela sociedade que modificou os instintos, mas esses padrões são possíveis de serem alterados com ousadia. O futuro é nós mesmos que escolhemos de acordo com o que fazemos com nossas vidas. E o (nosso) mundo assim vai se constituindo. Essa desobediência dos instintos é o que nos diferencia de outros animais e nos dá com a razão, a racionalidade humana. A racionalidade também será estabelecida de acordo com a sociedade, estando em um mundo com outros sujeitos que tem suas visões distintas, e é preciso ter ética para conviver com os outros. Ao aprender, já que estamos em constante aprendizado, nos refazemos continuamente. Podemos mudar nossa cultura, a paisagem natural e, assim, vamos constituindo a sociedade, estabelecendo modos e regras para interações. Segundo Casagrande (2009, p. 65)

Em toda atitude comunicativa, que tenha como fim o entendimento, qualquer pessoa que efetuar um ato de fala deverá apresentar pretensões de validade que possam ser defendidas. Por isso, deverá proceder comunicativamente de forma que possa ser compreendida, escolhendo uma forma de expressão inteligível. Da mesma forma, deverá ter a intenção de comunicar uma proposição verdadeira, de modo que seu discurso seja digno de confiança à medida que respeite as normas e os valores vigentes, para que falante e ouvinte possam se entender mutuamente.

Quando pensamos em educação, queremos que ela se concretize razoavelmente. Com o estabelecimento de currículos escolares, temos posto o que cada ser precisa aprender em cada faixa etária para estar dentro das normas estabelecidas como prioritárias. A ação de educar está ligada a humanizar, tornar os animais em humanos. Cada tempo da história pode variar como será a educação e como se dará a educação. Serão diferentes processos pedagógicos de aprendizagem dependendo da época, de cada geração, da razão dos seus docentes.

### 3 Paradigmas na educação

Na filosofia podemos reconhecer diferentes paradigmas para a educação. Os paradigmas não se sucedem, eles operam na medida dos indicadores, das possibilidades de mundo de acordo com nossas apostas.

Colocamos aqui a questão dos paradigmas não apenas no âmbito da evolução das ciências singulares ou de setores da atividade humana, mas no sentido abrangente de toda ação humana e de todo conhecer em seus eixos de mudanças mais radicais, não estritas, esporádicas ou parciais. E a colocamos, ao mesmo passo, sob o signo da permanente reconstrução histórica em que os paradigmas não se sucedem apenas, mas se interpenetram e permanecem na novidade de nova estruturação na cultura e nas cabeças, necessitados de se distinguirem para sabermos qual deles nos comanda (MARQUES, 1992, p. 548).

No paradigma das essências, a filosofia só existe porque um humano buscou conhecer o conhecimento. As essências querem dizer que a educação é passada para outras gerações a partir da essencialidade das coisas, do que é essencial em cada cultura, o que é verdade no mundo. Cada ser humano vai interagir com o outro de acordo com o que sua cultura acredita. A educação conduz essa cultura, com a transmissão e a memorização do que está posto.

No paradigma da razão subjetiva a referência é que o homem moderno usa sua racionalidade. Para comprovar a razão, cresce as ciências da natureza e a evolução tecnológica. Os conhecimentos podem ser interferidos. O mundo é constituído pela racionalidade humana e ela pode transformá-lo. A educação forma os indivíduos para isso, com potencial criador do pensar e fazer. É necessário ensinar tudo a todos.

Pensamos aí, no paradigma da comunicação, a linguagem na constituição do ser humano. O humano tem argumentos, entendimentos, o que pode ser mudado com diálogos, quando o mesmo está aberto para que isso ocorra. O professor precisa estar preocupado se conseguiu fazer seus alunos criarem competências comunicativas ou argumentativas. Para isso é necessário um diálogo, uma interação aluno e professor nas práticas pedagógicas. O mundo se produz nessas interações.

#### 4 Considerações finais

O que nos diferencia de outros animais é a linguagem, a comunicação que temos com outros indivíduos da mesma espécie. Para dialogar com o outro entendemos que ele consiga decifrar o que falamos, mesmo não tendo a garantia de ser verdade. Quando falamos com o outro temos nossa interpretação sobre o assunto, e o outro tem a sua interpretação/visão de acordo com suas experiências/reflexões. Ao se comunicar com o outro, podemos rever nossas percepções e elaborar outros sentidos de acordo com nossa fala. Não é uma mera transmissão de comunicação.

O agir comunicativo é um importante recurso que a humanidade possui diante do desafio contemporâneo de, no plano do mundo objetivo, validar racionalmente um conhecimento, no plano do mundo social, coordenar as ações e legitimar as normas válidas, e no plano do mundo subjetivo ou da personalidade, estabilizar identidades pós-convencionais. A ação comunicativa pleiteia a proposta de uma intersubjetividade da ação social, mediante a qual os sujeitos se unem pelas estruturas da língua e buscam se compreender mutuamente, coordenar as ações e se socializar pelo recurso à linguagem (CASAGRANDE, 2009, p.160).

Por meio da comunicação ocorre a aprendizagem humana. Pelo conhecimento, o professor faz sua atuação pedagógica, dentro de sua própria aprendizagem. É esperado do professor que ele tenha os conhecimentos, sua experiência com sentido para seus alunos. Ao ir para a sala de aula, o professor refaz suas percepções para recriar o saber com (a partir dos) seus alunos. A situação pedagógica é o fato de que o professor e o aluno aprendem pelo diálogo, pela interação (situação epistêmica). Os conhecimentos são testados de acordo com a significação (final) das percepções de cada um. Sem a apropriação e o aprimoramento do saber não se formam sujeitos que mantêm as tradições culturais. O professor ensina, faz uma revisão do saber e faz uma situação de reaprendizagem. Sem o professor não tem ninguém para fazer a pedagogia. O professor pensa no futuro de seus alunos, mesmo este não vendo necessidade dos aprendizados,

ele então (o aluno), tem uma sensação de perturbação.

Ser professor, educador, nos faz pensar num mundo que tem continuidade, que passamos o que sabemos a outros humanos e isso se dará continuamente e como outros sujeitos que virão futuramente. A aprendizagem é algo que nos transforma e nos constitui segundo as percepções que temos na interação com o outro. A pedagogia tem o sentido de conduzir o conhecimento do mundo ao outro, e por meio dela é posta ao docente essa condição. Mas, o docente precisa estar apto para educar, tendo uma experiência com o conteúdo a ser ministrado e oportunizando aos alunos a compreensão de que o mesmo é importante. O professor necessita, antes de iniciar uma aula, aprender o conteúdo e saber da importância do mesmo para que a aprendizagem seja significativa. Para que isso aconteça, o professor precisa ter uma cumplicidade com seus alunos, sabendo o que estão realmente aprendendo, envolvendo-os nas atividades e se comunicando, considerando todas as reflexões. Para que o aluno realmente aprenda, ele precisa sair da aula modificado, e isso se dá se há uma disposição e uma disciplina por parte dele.

É a paixão pelo homem que faz o educador. Apesar das desigualdades e angústias, o autêntico professor acredita no homem que está no aluno e busca conferir-lhe o imenso privilégio de acreditar em si. Currículos, programas, matérias e materiais do ensino, metodologias e técnicas: tudo o mais são apenas pretextos para a densidade da relação que se estabelece entre homens que se respeitam e admiram. Constituem-se a docência e a aprendizagem no relacionamento pedagógico da palavra, da ação e da ação da palavra, pelas quais os sujeitos se fazem singularizados em sua genericidade humana (MARQUES, 1995, p. 123).

Os seres humanos não sabem tudo, estão em constante aprendizado. Para isso, é preciso pesquisar; a pesquisa tem um interesse por parte de quem pesquisa, que o resultado será aprendido. A espécie humana tem possibilidade de buscar novos conhecimentos e se refazer diversas vezes, assim aprendendo, mudando de um estado de animalidade para aprendente, e isso implica ter autodeterminação (disciplina). “A disciplina começa sempre com uma determinação alheia e deveria terminar em autodeterminação. Da disciplina deve sempre surgir a autodisciplina. A disciplina na educação apenas se legitima por meio do amor para com crianças e jovens” (BUEB, 2008, p.18). A educação se dá, pois, é transformadora da constituição dos sujeitos. Depende do contexto histórico em que o humano está inserido, sua aprendizagem e estabelecimento da cultura será diferente. As escolas “servem” para que as pessoas aprendam. Com as demandas da sociedade, a aprendizagem tem ritmo acelerado e básico, sem aprofundamentos. Fora da escola, o aluno poderia estudar e aprofundar o conhecimento passado, mas não o faz pois não considera importante ou necessário futuramente.

É necessária uma disciplina intelectual, lembrando que para isso temos que ter empenho, determinação e esforço, percebendo que no futuro há um benefício dessa nossa atitude. Ao ensinar o “básico”, sem aprofundamento, sem uma disciplina intelectual, corremos o risco de a formação não ser completa. Ao nos tornarmos professores, o que passaremos de conteúdo aos nossos alunos também será defasado, e com a influência dos sistemas de ensino meramente burocráticos. É preciso ter respeito humano para educar, pensar que estamos educando pessoas que vão educar outras e assim por diante. Mas se não há esse respeito os alunos ficam descrentes de aprender e buscar conhecimentos, ter uma disciplina. O professor, criando sentidos para a formação de seus alunos, recupera a vontade de aprender deles e gera conhecimentos.

A convivência entre as pessoas precisa ter ética, e para isso é necessário que o mundo

tenha critérios vinculados à história dos homens. O mundo humano, portanto, é a razão dos processos de formação e questão principal da filosofia, pois é o mundo de uma espécie social e cultural. Percebendo como é o mundo humano, nos tornamos críticos e com critérios, passando a criar uma ética. Ao percebermos isso, nossa vida se torna incerta e temos que aprender a “se-ver-com-os-outros”, nos responsabilizarmos das nossas próprias escolhas. Ao “se-ver-com-os-outros” estamos falando de educação, que aprendemos com as gerações que vieram antes de nós, mas também, pensamos e agimos com autonomia de acordo com o oferecido no tempo presente. Educar então é visto como pensar, como instigar, de acordo com as percepções e possibilidades, agindo eticamente. Na docência podemos visualizar horizontes referenciais éticos que são: o compromisso com o mundo, permitir que os alunos aprendam teimosamente, o exercício da docência como testemunho da própria aprendizagem e colocar o trabalho docente em um mundo aberto a novas possibilidades. É percebido, então, que a docência tem papel fundamental na formação de novos sujeitos e que ela precisa estar pautada na ética.

## Referências

BUEB, Bernhard. **Elogio à disciplina**: um texto polêmico. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí, UNIJUÍ, 2009.

MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. **Os paradigmas da educação**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: MEC-INEP, v.73, n.175, p.547-565, set.-dez. 1992.

## MEMÓRIAS SOBRE AS ÁGUAS DO RIO COTINGUIBA EM LARANJEIRAS/SE: USOS, HISTÓRIAS E PERCEPÇÕES

*MEMORIES ABOUT THE WATERS OF THE COTINGUIBA RIVER IN LARANJEIRAS/SE: USES, STORIES AND PERCEPTIONS*

*Mayra Ferreira Barreto*

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. E-mail: mayra.barreto@outlook.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v3i1.156>

Recebido em: 04.07.2022

Aceito em: 17.08.2022

**Resumo:** Este artigo tem por finalidade resgatar as memórias sobre questões ambientais que marcam o Rio Cotinguiba. Neste sentido, a principal motivação para realizá-la foi o desejo de conhecer os usos e histórias vivenciadas por mulheres pescadoras da Mussuca com o rio, além de compreender as suas percepções sobre a relação entre rio e ambiente. O trabalho tem como objetivo: registrar a memória e a história dessas mulheres sobre o Rio Cotinguiba; compreender como eram as suas experiências vivenciadas em relação ao rio; entender como elas percebem as mudanças, em que o rio passou ao longo dos anos e possibilitar a criação de valores de pertencimento e identidade sobre o rio. Com os relatos obtidos na pesquisa, espera-se reforçar, para a comunidade de Laranjeiras, a relação de identidade e pertencimento do seu lugar, entendendo a importância de conhecer as memórias ambientais, as dinâmicas do rio e as transformações sofridas, ao longo do tempo, assim como refletir sobre a poluição do rio, tema de fundamental relevância nos dias de hoje.

**Palavras-chave:** Memórias Ambientais. Rio Contiguiba. Laranjeiras/SE. Mulheres Pescadoras. Mussuca.

**Abstract:** This article aims to rescue memories about environmental issues that mark the Cotinguiba River. In this sense, the main motivation for carrying it out was the desire to know the uses and stories experienced by fisherwomen from Mussuca with the river, in addition to understanding their perceptions about the relationship between river and environment. The work aims to: record the memory and history of these women on the Cotinguiba River; understand what their experiences were in relation to the river; understand how they perceive the changes that the river has gone through over the years and enable the creation of values of belonging and identity about the river. With the reports obtained in the research, it is expected to reinforce for the community of Laranjeiras the relationship of identity and belonging of their place, understanding the importance of knowing the environmental memories, the dynamics of the river and the transformations suffered, over time, as well as how to reflect on river pollution, a topic of fundamental relevance today.

**Keywords:** Environmental Memories. Contiguiba River. Orange trees/SE. Fisher Women. Mussuca.



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

## 1 Introdução

Este artigo tem por finalidade resgatar as memórias sobre questões ambientais que marcam o Rio Cotinguiba. Neste sentido, a principal motivação para realizá-la foi o desejo de conhecer os usos e histórias vivenciadas por mulheres pescadoras da Mussuca com o rio, além de compreender as suas percepções sobre a relação entre rio e ambiente. O trabalho tem como objetivo: registrar a memória e a história dessas mulheres sobre o Rio Cotinguiba; compreender como eram as suas experiências vivenciadas em relação ao rio; entender como elas percebem as mudanças, em que o rio passou ao longo dos anos e possibilitar a criação de valores de pertencimento e identidade sobre o rio.

Diante do exposto, a pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Quais as práticas sociais que as pescadoras do povoado Mussuca vivenciaram com o Rio Cotinguiba? Quais as mudanças essas práticas sofreram? Para compreender as memórias ambientais é fundamental a reflexão e a comparação com a literatura já presente, a exemplo dos estudos de Bittencourt (2008), a qual reafirma que a memória é a base da identidade e por meio dela chega-se a história local. Dessa forma, “as memórias precisam ser evocadas e recuperadas, assim como merecem ser confrontadas” (BITTENCOURT, 2008, p. 170). Conforme a fala da autora, por meio das memórias seja a individual, seja coletiva é possível fazer relações com o passado, dialogar com a realidade local e entender as transformações do meio ambiente.

As memórias possibilitam entender como ocorrem às mudanças de paisagem e de espaço na cidade ao longo do tempo, elas são os registros das experiências e vivências dos grupos sociais, permitindo o diálogo entre passado e presente e principalmente a escuta do outro. O ato de rememorar permite aos indivíduos o sentimento de identidade, trazendo a tona o esquecido. A memória, segundo Pollak (1992), “é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 05).

Assim sendo, através da memória podemos agir e transformar o presente. Consoante Mesquita (2017) “a memória é combativa ao esquecimento (...) e pela rememoração se reconhece e recobra sua identidade. Portanto, nutrir-se da fonte da memória pode significar a imortalidade ou a preservação da vida” (MESQUITA, 2017, p. 30). Outro autor utilizado para a discussão sobre a memória é Hallwachs (1990, p.51). Segundo o pesquisador “os grupos sociais determinam o que será lembrado, porque rememoram aquilo que é significativo para o grupo”. Para o autor, “a memória é seletiva, construída pela representação individual do passado, apoiada nas percepções produzidas pela memória do grupo” (HALLWACHS 1990, apud, MESQUITA, 2017, p. 30 e 31).

Em conformidade com Mesquita a vida é (re)significada pela experiência de alguém que traz a sua história em relação a uma história mais ampla. O compromisso da memória é com a ação, pois atravessa, vence obstáculos, emerge, irrompe (MESQUITA, 2017, p. 39 e 40). Já para Ricardo Oriá (2004, p. 139), a “memória dos habitantes faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas”. Nesse contexto, para o autor, a memória esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanham; conforme Oriá, sem a memória a população urbana

não tem condições de compreender a história de sua cidade e a sua origem. Para o autor, “sem a memória temos a estranha sensação de que somos “estrangeiros” em nossa própria casa, e sem ela, não encontraremos mais os ícones, símbolos e lembranças que nos unem à cidade e, assim, nos sentiremos deslocados e confusos” (ORIÁ, 2004, p. 139).

Para Ecléa Bosi (1995) as pessoas de mais idade carregam em si, mais fortemente, tanto a possibilidade de evocar quanto o mecanismo da memória. Para Bosi a lembrança é a sobrevivência e conservação do passado, a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1995, p. 09). Em concordância com a autora, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as ‘experiências’ do passado” (BOSI, 1995, p. 55). Para Bosi a função social dos “velhos” é lembrar. As pessoas mais idosas têm muitas experiências, tem vivido muito tempo e está carregado de lembranças retém um contexto social bem definido, diferente do homem adulto que tem suas atenções mais voltadas para o presente. Para a autora, o “velho”, “busca a confirmação do que se passou com seus conterrâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião” (BOSI, 1995, p. 09). Para as autoras Barros & Barros (2014), “o ato de recordar, possibilitou aos entrevistados refletir sobre suas identidades e trajetórias, haja vista que as narrativas não trouxeram apenas lembranças de acontecimentos, reelaboraram e reconstruíram significados para suas vidas à luz do tempo presente” (BARROS & BARROS 2014, p.339).

Dessa maneira, com a pesquisa espera-se que os moradores de Laranjeiras venham (re) conhecer e rememorar as história vivenciadas em sua cidade, refletindo sobre seu entorno e as relações entre a sua comunidade e o Rio Cotinguiba. Diante dos fatos supracitados, infere-se que isso é uma maneira de possibilitarmos que a população possa refletir sobre a importância do rio para suas vidas, da conservação e preservação desse recurso natural.

## 2 Metodologia

Para a execução da proposta didática descrita no trabalho, foram consultados: livros, artigos, normas, dissertações e teses. Os endereços eletrônicos utilizados foram o site de busca Google e sua plataforma acadêmica e o Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RI/UFS). A pesquisa, nesses sites, foi orientada pelas expressões “memórias”, “patrimônio”, “Rio Cotinguiba”, “Mussuca”, “Quilombo” o que resultou em trinta aparições de trabalho. Após as leituras e fichamentos dos textos, foi elaborado um questionário com (12) doze perguntas abertas, para direcionar aos entrevistados a falarem sobre suas memórias, histórias, usos, práticas e experiências com o Rio Cotinguiba.

Ao todo foram entrevistadas sete mulheres na faixa etária dos 74 aos 50 anos de idade. Os relatos orais foram realizados no dia 19 (dezenove) de novembro de 2021, nas residências das moradoras, no período da tarde e foram captadas por meio da gravação audiovisual. A transcrição consistiu em converter diálogos captados por recurso audiovisual para o texto escrito, etapa de grande importância para a elaboração da parte escrita da pesquisa. As narradoras/colaboradoras receberam uma carta convite e assinaram um termo de cessão autorizando publicar, em formato gravado e escrito, suas memórias. Com as entrevistas podem-se conhecer as memórias e histórias sobre o Rio Cotinguiba, compreender como eram as experiências das moradoras com o rio,

quais as mudanças sofridas no Cotinguiba ao longo do tempo, e de que forma as alterações ocorridas influenciam nas vivências que as moradoras têm com o rio. Desta forma, esta pesquisa visa contribuir para a diminuição da lacuna gerada pela escassez de estudos sobre a temática e soma-se as demais propostas já realizadas como contribuição às memórias ambientais no Brasil e em Sergipe.

### **3 Laranjeiras: importância histórica, cultural e ambiental**

A cidade de Laranjeiras fica localizada no Estado de Sergipe, e possui uma área territorial de 162,273 Km<sup>2</sup>, segundo dados do IBGE (2020). O município encontra-se aproximadamente 23 km de distância de Aracaju, capital do Estado, e integra a região metropolitana de Sergipe. A população estimada, para o ano de 2020, é de 30.080 pessoas, sendo que a maior parte da população reside na zona urbana (IBGE, 2021). Laranjeiras tem grande importância histórica, cultural e ambiental para o estado de Sergipe. Considerada por muitas pessoas como “Museu a céu aberto”, a cidade resguarda tradições seculares, principalmente do período colonial e do auge dos engenhos em Sergipe. Por conseguinte, se andamos pela cidade, logo percebemos vários prédios históricos de arquitetura barroca, podemos destacar igrejas, casarios, fachadas, teatros, museus e ruas.

Além da herança colonial portuguesa, podemos destacar na cidade um rico patrimônio material de religiosidade africana, citamos o Terreiro “Filhos de Obá”, fundado por escravos de origem Nagô, tombado no ano de 1988, pelo Governo de Sergipe e a Casa de Ti Herculano da segunda metade do século XIX. A Casa foi “o segundo espaço em que se organizaram os cultos coletivos de matriz africana em Laranjeiras (...) seu proprietário, Herculano Barbosa, era um africano liberto, que dirigiu o culto nagô de Laranjeiras até sua morte, em 1907” (IPHAN, 2014, p.01). Até hoje, o patrimônio permanece como referencial para a tradição nagô em Laranjeiras.

No que diz respeito à importância cultural encontramos na cidade vários movimentos populares, literários e intelectuais. O título de “Atenas Sergipana” que lhe é atribuído decorre da “efervescência cultural da elite local na segunda metade do século passado (...). Mas não é apenas a tradição culta que é exaltada, mas também, a tradição popular” (DANTAS, 1982, p. 172). Encontramos em Laranjeiras não somente heranças coloniais portuguesas, mas também os costumes da comunidade negra e indígena que fizeram parte da história e cultura no município. Sendo assim, diversas expressões populares compõem o rico patrimônio imaterial do povo laranjeirense: Chegança, Reisado, Guerreiro, Samba de Coco, Samba de Pareia, Cacumbi, Taieira, Lambe Sujo e Caboclinhos e o São Gonçalo. Laranjeiras é palco também do Encontro Artístico e Cultural, que ocorre anualmente no mês de janeiro. O evento iniciou no ano de 1976, e desde esse período vem reunindo diversas apresentações locais, artistas locais e nacionais, intelectuais, pesquisadores, pessoas que moram próximas ao município e turistas, que vem conhecer e prestigiar a cultura de Sergipe.

Além de possuir ricos patrimônios culturais materiais e imateriais, a cidade possui belas paisagens urbanas e naturais, temos como exemplo o Rio Cotinguiba. O citado rio faz parte do Conjunto Arquitetônico, Urbanístico e Paisagístico de Laranjeiras, sendo incluído na paisagem urbana da cidade, em consonância com a portaria emitida pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no ano de 2019. A área que compõe o Conjunto Arquitetônico,

Urbanístico e Paisagístico de Laranjeiras abrange o porto, o mercado e o largo da feira, contendo casarios, praças, edificações religiosas, morros e o Vale do Cotinguiba (IPHAN, 2019).

Esses locais relevam elementos de épocas históricas diferentes, principalmente na ocupação da costa do Nordeste, durante a expansão da cultura da cana-de-açúcar nos séculos XVIII e XIX, além de representar características únicas, já que encontramos harmonia entre as edificações urbanísticas com elementos naturais (IPHAN, 2019). O Cotinguiba é um rio permanente que nasce no município de Areia Branca e desagua em Nossa Senhora do Socorro junto ao Rio Sergipe, o rio fica localizado na região central urbana da cidade. Com 51 km de extensão, banha terras de quatro municípios economicamente importantes no estado de Sergipe, que são eles: Areia Branca, Riachuelo, Laranjeiras e Nossa Senhora do Socorro. Destes municípios que são banhados pelo Rio Cotinguiba, segundo os estudos de Santos (2012) “Laranjeiras concentra maior parte da área (45,81%), seguido de Nossa Senhora do Socorro com 26,15%, que juntos representam 71,96% da área total da sub-bacia” (SANTOS, 2012, p.10).

O rio possui uma rica diversidade vegetal e animal, possibilita a muitos moradores de Laranjeiras o sustento da sua família, além de ter sido muito importante para o povoamento e desenvolvimento econômico de Laranjeiras. No início da povoação da cidade, por volta dos anos de 1600, muitos colonos se fixaram às margens do Rio Cotinguiba o que influenciou as primeiras construções no local. No Vale do Cotinguiba foi construído um pequeno porto, que ao longo do tempo ocasionou intensa movimentação de pessoas e mercadorias, passando a ser parada obrigatória para o comércio de produtos e de escravos, assim também como, posteriormente, foram criados centros urbanos e comerciais.

A Bacia do Cotinguiba teve ainda uma grande importância econômica em Sergipe, principalmente, entre os séculos XVIII e XIX. Segundo Santos (2012), esse fato foi possível “graças à fertilidade dos solos, clima adequado e à possibilidade de transporte da produção açucareira através da bacia hidrográfica do rio Sergipe onde dava acesso ao oceano atlântico por onde era escoada toda a produção de açúcar para a Europa” (SANTOS, 2012, p. 15). Desse jeito, podemos notar que nos anos de 1808, a cidade já era um grande centro econômico de Sergipe. Segundo Dantas (1982):

Laranjeiras constituiu-se, durante o século XIX, num dos mais importantes núcleos urbanos da Província de Sergipe. Sua riqueza vinha, sobretudo, do açúcar produzido nos engenhos espalhados pelo vale do Cotinguiba, em razão do que se concentrou na zona uma expressiva população negra, nela incluindo-se o maior percentual de africanos existentes na Província no final do século (DANTAS, 1982, p. 170)

Além da cana-de-açúcar; coco, gado e escravos eram comercializados nas feiras localizadas próximas ao Rio Cotinguiba. Segundo Dantas (1982):

[...] as intensas trocas comerciais em Laranjeiras transformou numa cidade em que a diversificação das categorias profissionais atestava uma diferenciação social, que se refletia na vida cultural da cidade através dos gabinetes de leitura, liceus, aulas de francês, clubes; teatros e jornais que veiculavam as grandes questões econômicas, sociais e políticas da segunda metade do século (DANTAS, 1982, p. 170).

Nos dias atuais o Rio Cotinguiba ainda tem grande importância econômica para os moradores de Laranjeiras. Por intermédio do rio é possível extrair várias substâncias minerais

que são utilizadas na construção civil, como o granito, areia, argila e cerâmica. Na produção agrícola, o rio possibilita a diversidade de plantações de cana-de-açúcar, de coco, mandioca, milho, laranja. Sendo a cidade, ainda hoje, um dos maiores produtores destinados ao cultivo da cana.

As águas do Cotinguiba permitem a criação de espécies de animais bovinas e suínas, além da sobrevivência de comunidades de pescadores que se fixam na beira do rio para a pesca e a coleta de mariscos. O rio também é importante por ser o habitat de muitas espécies de peixes, anfíbios, répteis e aves, além da importância econômica e ambiental, o Cotinguiba é lugar de manifestações populares, as quais se pode destacar a festa católica, Bom Jesus dos Navegantes, e o combate final da festa popular Lambe-sujo e Caboclinho. De acordo com Leão (2011):

O primeiro evento é uma festa itinerante e de caráter religioso de Bom Jesus dos Navegantes, realizada geralmente entre os meses de fevereiro e março, variando o dia conforme as condições do Rio Cotinguiba para o uso de embarcações. A procissão é realizada uma vez ao ano, quando os fiéis e curiosos percorrem o trajeto que parte do Alto do Bom Jesus, onde se localiza a Igreja de Bom Jesus dos Navegantes, desce a colina, passa por pelas ruas do centro histórico e vai parar na borda do rio, no atual Largo do Quaresma. Chegando à beira do rio, a procissão e parte dos seus seguidores entram em pequenas embarcações e seguem navegando pelo rio abaixo em direção ao Rio Sergipe, que deságua no Oceano Atlântico. A depender da maré, chegando a um ponto do Rio Sergipe, a procissão fluvial retorna em direção a Laranjeiras e aporta no Largo do Quaresma, concluindo a homenagem ao padroeiro da igreja. O segundo evento (...) é a festa popular de cunho profano “Lambe-sujo x Caboclinho”, dois grupos folclóricos unidos em um folguedo que se baseia no episódio histórico da destruição dos quilombos [em que] tradicionalmente ocorre o combate, “a parte final e ponto alto da dramatização”, entre lambe-sujos e caboclinhos (LEÃO, 2011, p. 77 e 78).

Como foi explanado na fala da autora, o “local cercado de folhas” que se encontra próxima ao Rio Cotinguiba, é onde ocorre o combate final (uma das partes mais importantes da festa) entre o rei negro e o rei dos caboclos, resultando na derrota dos negros. Dito isto, percebemos que as águas do rio são usadas para diversos fins pela população de Laranjeiras: a mineração, a agricultura, a criação de animais, pesca, turismo, manifestações religiosas e populares. Mas infelizmente o que notamos ao longo dos anos é uma poluição gradativa do rio. Segundo Santana Filho *et. al.* (2005):

[...] a degradação do Rio Cotinguiba é derivada de problemas inerentes à caça e a pesca predatória, a enchentes, a ausência e/ou deficiência da educação ambiental, a exploração de areia e argila nos leitos dos rios, as queimadas, ao desperdício de água, às práticas agrícolas inadequadas, ao uso intensivo de agrotóxicos, a má qualidade da água e a irregularidade no seu abastecimento, na poluição e contaminação, assoreamento, acidificação, salinização e eutrofização dos recursos hídricos, aos desmatamentos, à ausência e/ou deficiência do sistema de esgoto e, por fim, às lixeiras a céu aberto (Mendonça Filho, *apud* SANTANA FILHO *et. al.* 2005, p. 13423).

A maior parte da população de Laranjeiras é urbana, o que contribui para a para os lançamentos de muitos dejetos que poluem o leito do rio, causando problemas de saúde para quem vive dele. Dentre os principais fatores de poluição urbana no município estão a poluição industrial, a pesca predatória, às obras de engenharia para a construção de estradas e ferrovias, o descarte de lixo de forma inadequada, o desmatamento para os cultivos agrícolas, as pastagens e

o crescimento populacional.

Fazendo uma análise do Rio Cotinguiba, Santana Filho *et* (2005), identificou que a qualidade da água está comprometida. Segundo os autores “o índice de coliformes fecais tem aumentado principalmente quando o rio drena a sede municipal de Laranjeiras, onde os esgotos domésticos são lançados no canal fluvial sem nenhuma forma de tratamento sanitário” (SANTANA FILHO *et*. 2005, p. 13433). Desse jeito, a poluição do Rio Cotinguiba causa empobrecimento dos solos, redução dos peixes, redução do volume das águas, alteração dos ecossistemas aquáticos, principalmente ao lançamento de esgoto, agrotóxicos e resíduos sólidos, assim como a destruição da fauna e flora.

Outro fator que contribui para a degradação do Rio Cotinguiba é a falta de valorização e identidade da população com o rio, apontada por Santos (2015). “Laranjeiras se formou em torno do Rio Cotinguiba, mas não desenvolveu pelo rio uma relação geralmente comum em populações tradicionais que vivem essa proximidade com o bem natural” (SANTOS, 2015, p.98). Conforme a autora,

[...] o que se vê na relação da população laranjeirense no tocante a seus bens ambientais naturais é que não existe cautela no modo como lidar com o meio ambiente. Entende-se também que as ações dos poderes públicos tem mais haver com um embelezamento visando o potencial turístico do lugar do que uma preocupação realmente efetiva em recuperar de fato os bens naturais daquele lugar (SANTOS, 2015, p. 99).

Vale ressaltar a importância da sociedade na preservação, conservação e a proteção do patrimônio ambiental. De acordo com Zanirato (2010):

[...] muitos brasileiros não reconhecem o patrimônio cultural existente em seu próprio país, sobretudo quando se fala em um patrimônio natural. Esse patrimônio se refere aos ecossistemas, biomas, conjunto de paisagens, de plantas, de animais, recursos genéticos, da água que perfazem uma herança comum recebida dos nossos ancestrais (...). Conservá-lo é uma forma de garantir o testemunho e referencial, não apenas de seu valor arquitetônico e histórico, mas dos valores culturais, simbólicos, de sua representatividade técnica e social (ZANIRATO, 2010, p. 137 e 138).

Assim sendo, é preciso que a população tenha reconhecimento do pertencimento e de identidade coletiva daquele patrimônio natural para, assim, conservá-lo e protegê-lo. A população deve reconhecer a importância do seu patrimônio, respeitar e valorizar o meio ambiente, como legado universal para as gerações futuras.

#### **4 Breves considerações sobre a Mussuca/Laranjeiras-SE**

A Mussuca é considerada uma das comunidades quilombolas existente no estado de Sergipe. Essa comunidade rural teve seu território reconhecido no ano de 2006, pela Fundação Palmares, incluindo a comunidade no Programa Brasil Quilombola. A Mussuca fica às margens da BR 101, e está localizada a cerca de 4 (quatro) km da sede do município de Laranjeiras, o território é influenciado diretamente pelo Rio Cotinguiba. Segundo Santos (2013):

A Mussuca dispõe de duas escolas públicas, uma estadual e a outra municipal, possui rede telefônica e rede elétrica posto de saúde, cemitério, quadra de esporte,

academia, água potável sem tratamento, ruas pavimentadas, campo de futebol, igrejas evangélicas e uma católica, associações comunitárias, e de pescadores, entre outras. Telecentro-digital, centros de umbandas, uma creche que não funciona e comércios locais (SANTOS, 2013, p. 06).

A economia da comunidade está baseada na pesca, na agricultura, na extração de minérios e em setores públicos. A pesca é uma das principais atividades econômicas da comunidade, ela pode ser realizada por redes e embarcações, outra fonte de renda, é a retirada de mariscos (sururu, camarões e ostras). Essas atividades são responsáveis pelo sustento de muitas famílias da comunidade quilombola. A coleta de mariscos é realizada principalmente pelas mulheres, que têm a maré como uma importante fonte de renda para sua família e filhos. De acordo com Santos (2019) “mais de 50% das pessoas garantem a sua subsistência a partir da atividade de pesca, mostrando a importância da atividade no campo e da necessidade de garantir o controle do território pela comunidade” (SANTOS, 2019, p. 98).

Vale destacar que o protagonismo das mulheres na comunidade Mussuca, pois elas são, na maioria dos casos, as principais responsáveis pela subsistência da sua família, participam da organização política do povoado, além de serem guardiãs da cultura quilombola, ou seja, elas exercerem importantes papéis políticos, econômicos, sociais e culturais. Segundo Miranda & Rodrigues (2020), as mulheres quilombolas “é uma artista da vida porque em meio a todos os sacrifícios e sofrimentos da vida dura de trabalho que vive faz de seu cotidiano uma escola de onde acumula saberes consagrados na sua experiência de vida” (Miranda & Rodrigues, 2020, p. 1876). Ao longo da pesquisa, podemos perceber que as mulheres da Mussuca são lutadoras que aprenderam a tirar o sustento da sua família pela pesca, extraindo da maré os recursos naturais, para a sua sobrevivência. Os seus relatos apontam mulheres fortes, trabalhadoras, filhas, mães, esposas, com inúmeras atribuições e responsabilidades para o cuidado da sua família, dos seus filhos, além da manutenção econômica da sua casa.

A mulher negra na comunidade quilombola exerceu e continua exercendo um papel fundamental na luta e conquista de seus direitos sociais. Elas “são um exemplo de resistência e de organização política dentro da comunidade (...) participam do movimento negro de luta, organização política e resistência da comunidade quilombola” (SANTOS, 2019, p. 109). Conforme Fernandes *et.*, 2020, as mulheres quilombolas “apresentam-se como agentes na luta pela garantia dos direitos fundamentais, pois é no cotidiano que elas enfrentam situações que necessitam resolubilidade e estratégias para a superação dos problemas vividos” (FERNANDES *et.*, 2020, p. 07). Logo, podemos notar que os moradores da Mussuca têm uma relação muito forte com o Rio Cotiguiaba, dele retirando recursos marinhos. Para Santana (2008):

A maré é mais que uma área de captação de recursos, é uma área de sociabilidade para os grupos familiares que para lá se dirigem. Lá se escutam conversas sobre o dia-a-dia da comunidade, mexericos, trocas de informações sobre a maré, sobre as condições favoráveis ou desfavoráveis para a pesca e a coleta, e assim por diante (SANTANA, 2008, p. 105).

Além da pesca e da retirada de mariscos, muitas famílias desenvolvem a atividade de agricultura para sua subsistência, principalmente de produtos como mandioca, amendoim, feijão, milho, quiabo, macaxeira. O trabalho na terra é de fundamental importância para as comunidades quilombolas, na terra é possível à produção do seu alimento, do trabalho e da sua moradia. Podemos notar também a atividade da pecuária com a criação de porcos, bois e galinhas

e a extração do calcário nas pedreiras, realizadas por maioria homens, sendo sua matéria-prima utilizada nas construções das casas e fonte de renda e trabalho.

Segundo o INCRA (2020) “as comunidades quilombolas são grupos étnicos - predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana –, que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias” (INCRA, 2020, p. 01). Por isso, os quilombos são espaços de resistência dos povos negros que foram escravizados, que lutaram e resistiram contra o sistema colonial baseado na exploração da mão de obra negra. Ao longo da história, as comunidades quilombolas não foram somente formadas por escravos fugidos, mas por pessoas livres que receberam terras por heranças. “As terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos são aquelas utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural” (INCRA, 2020, p. 01). Para Santos (2013):

[...] as comunidades quilombolas classificam-se em rurais e/ou urbanas formadas por descendentes de escravos negros refugiados das fazendas dos senhores de engenhos por conta dos trabalhos braçais muito pesados e das chicotadas durante o período colonial da cana-de açúcar. São povos guerreiros que se orgulham e se autodefinem com as relações da terra. Além disso, mantêm viva a luta e tradição de um povo que tem história gerada desde sua ancestralidade (SANTOS, 2013, p.12).

Por consequência, o reconhecimento dos territórios quilombolas é de grande importância para a dignidade e garantia da continuidade desses grupos étnicos. No Brasil, muitas comunidades quilombolas vivem em precárias condições de vida, sofrem exclusão social, não têm seus direitos reconhecidos, sofrem violências físicas e simbólicas, discriminação racial, cultural, social e estão em situação de vulnerabilidade. Tudo isto, é resultado de 300 anos de escravização ao quais os negros foram submetidos com tratamento degradante. De acordo com Fernandes *et.*, 2020:

Ser quilombola, hoje no Brasil é parte de uma comunidade que resiste para manter suas tradições, cultura e identidade negra, em uma sociedade historicamente preconceituosa. A continuidade e sobrevivência dos quilombos contemporâneos passam pela necessidade de busca por respeito e dignidade, na formação de uma identidade que se produz no transcórre do enfrentamento político (FERNANDES *et.*, 2020, p. 05).

Segundo a fala da autora, pertencer a uma comunidade quilombola é compartilhar inúmeras experiências, crenças, modos de vida e principalmente lutas e resistências para que sua cultura, modos de cuidar e cultivar a terra sejam preservados. Portanto, podemos pensar as comunidades quilombolas em lugares de resistência marcados por trajetórias históricas de luta contra a opressão.

## **5 O rio Contiguiba nas memórias da Mussuca: analisando as entrevistas**

Nesta seção iremos analisar as lembranças das entrevistadas. Podemos perceber que as moradoras selecionadas tiveram e ainda têm uma forte ligação com o Rio Cotinguiíba, atuando principalmente como pescadoras e marisqueiras. Na pesquisa utilizamos os nomes próprios das pessoas da comunidade que aceitaram e autorizaram participar da construção dessa narrativa. Vamos apresentar as entrevistadas no quadro seguinte:

Tabela 1- Relação das entrevistadas.

| NOME                     | IDADE   | QUANTO TEMPO MORA NA MUSSUCA   |
|--------------------------|---------|--------------------------------|
| Maria Nadir dos Santos   | 74 Anos | Nascida e criada na comunidade |
| Maria Martins dos Santos | 66 anos | Nascida e criada na comunidade |
| Maria Jaci Santos        | 63 anos | Nascida e criada na comunidade |
| Maria José dos Santos    | 61 anos | Nascida e criada na comunidade |
| Maria Eugênia dos Santos | 60 anos | Nascida e criada na comunidade |
| Edméa Cupertino          | 56 anos | 45 anos                        |
| Joelia dos Santos        | 50 anos | Nascida e criada na comunidade |

Fonte: Tabela elaborada pela autora, 2022.

Nos relatos das pescadoras podemos notar várias histórias e estórias, algumas alegres e saudosistas, outras tristes e sofridas, mas que relatam experiências de mulheres, negras, mãe, esposas e dona de casa que lutaram e ainda lutam diariamente para retirar do Cotinguiba o seu sustento e o de sua família. Quando indagadas sobre como eram as lembranças da região da Mussuca na sua infância, Dona Maria Nadir nos conta que:

A Mussuca na minha infância era mais complicada, não era pela violência, mas aqui não tinha escola, não tinha rodagem, não tinha nada. Era só caminho, entendeu? E as crianças como eu mesma, não estudei, e era muito difícil. Aquelas pessoas que tinham mais oportunidades de estudar tinha que ir a Laranjeiras, ia a pé, ou então ia para o povoado Várzea, que tinha uma professora chamada Maria Augusta. (...) Na minha época era muito difícil, entendeu? Mas de um certame para cá, a Mussuca está muito formosa e maravilhosa. O pessoal que entra aqui na Mussuca entra e sai satisfeito de vê a grandeza e a fartura; o povo daqui que é cultura, e os trabalhos da gente que é hoje em dia. Hoje tudo é mais fácil (Dona Maria Nadir, 2021).

As moradoras relatam que a vida na comunidade, antigamente, era muito difícil, não tinha energia, as casas eram poucas e distantes e não existiam rodagens, farmácias, escolas e postos de saúde. Outra entrevistada, Dona Maria Eugênia nos relata “que a região aqui era bem pecuária, era estrada, como se dizia antigamente, estradinha de formiga, era bem estreita para a gente andar, não existia rodagem, nem calçamento, as casas eram de taipa, de palha, não existiam casas de bloco” (Dona Maria Eugênia, 2021). Outro obstáculo apontado pelas entrevistadas era o acesso à educação, já que a comunidade não possuía escolas. Segundo relata Dona Maria Martins:

[...] se a gente quisesse fazer alguma coisa, estudar era difícil. A vida da gente, desde os 12 anos era dentro da maré. Os pais da gente não tinham condições de nada e nós íamos pra maré, para vender. Meu pai me pegava e me levava lá no ponto para eu pegar o ônibus de Laranjeiras para eu vender as coisas, os mariscos. A minha vida e a dos meus irmãos foi assim. O pessoal daqui, a maioria, tinha que pescar para se sustentar. Eu? Eu trabalhei muito, muito, muito na maré, muito... pra vender, pra ajudar o meu pai que era desempregado, não era aposentado, nem a minha mãe também, aí a gente pescava para vender. Quem saía para vender era eu e outro irmão meu. Hoje, graças a Deus eu sou rica, em nome de Jesus! (risos). Tenho a minha casinha (Dona Maria Martins, 2021).

Hoje, as moradoras consideram a comunidade bem desenvolvida, comparada a antigamente, já que possui escolas, posto de saúde, farmácias e mercearias, assim como acesso

á educação. Quando indagadas sobre as memórias do Rio Cotinguiba na sua infância e como percebem as alterações sofridas, no rio, ao longo dos anos, Dona Maria Martins relata que está bastante poluído, principalmente pelo caxixe, dejetos da cana de açúcar que são jogados e que matam os peixes. Segundo ela, “antes a gente, de longe, não aguentava o fedor, desses produtos das plantações de cana” (Dona Maria Martins, 2021). As entrevistadas apontam também a poluição do rio pelas fábricas, indústrias, lixo e esgoto, assim como da própria comunidade que “joga muita bagaçada” no Cotinguiba. Para Joelia, “muitas das vezes o povo corta os mangues e deixa os galhos dentro do rio, quando a gente vai pescar a rede fica enganchando na sujeira deixada” (Dona Joelia, 2021).

Dona Nadir ressalta que os peixes, ao longo dos anos, diminuíram, e que tudo na maré também diminuiu. Ela ainda ratifica a sujeira que a população deixa no rio, pois “pegam o apicum que era da maré para fazer viveiro de camarão, aí foi que acabou com tudo mesmo” (Dona Maria Nadir, 2021). Não obstante, outro fator que influencia na alteração do rio, que é citado pela moradora Dona Jaci é o crescimento desordenado da população, ela nos conta que “o rio antes não era como agora, agora está um pouco mais devagar (...). E também não tem a comida que tem antigamente, não existe mais os peixes, as ostras não tem mais, pois tem muita gente pra tirar agora” (Dona Maria Jaci, 2021).

Notamos nas falas das entrevistadas relatos de um passado saudosista, do tempo que tinha muito peixe e marisco. Dona Nadir reflete que o rio não era como antes, não tinha essa poluição que tem hoje em dia. Tinha muitas coisas para pegar e que pescava de tudo com fartura. Dona Maria Martins relembra que pescava pela ponte toda, que pescava de redinha (um de um lado e outro de outro) e que antes tinha muito peixe, muito camarão. Para ela, hoje a metade já não tem. Hoje, quando vai para o rio pega só um pouco de peixe para fazer em casa mesmo e que antigamente pegava para o seu sustento e para vender. Dessa forma, podemos perceber que as moradoras pescavam muito no rio, principalmente de redinha, assim como pegavam camarão, siri, ostras, caranguejos, sururu, massunim e que hoje não é mais como era antes, principalmente pela poluição do Cotinguiba. Dona Maria Jaci nos conta que na sua infância ia muito para o Rio Cotinguiba, próximo à ponte, ela ia pescar, ia tirar ostra, sururu (no lastro), ia pescar de redinha.

Já para Dona Maria Eugênia era um prazer entrar no rio e trazer alguma coisa para a sua família, e que vivia disso (...). Ela informa que hoje vai para a maré com maior sacrifício, traz uma coisinha que não dá um quilo, é uma coisa bem pouquinha, é sofrimento. “Eu pegava siri com as mãos, hoje tem que “bater” o mangue todo para pegar um, ou dois siris de hora em hora” (Dona Maria Eugênia, 2021).

Conforme Dona Maria José:

Antigamente eu ia pescar de redinha, tinha rede grande. As pessoas vinham pescar dentro da canoa e a rede era grande que atravessava o rio. Eles (os pescadores) soltavam no meio do rio, aí deixava quatro pessoas de nado, eles iam e arroteavam e se encontravam no outro lado do rio para fazer o lance, do lance que eles faziam, íamos com a redinha atrás, enchia de peixinho. Eles pegavam os peixes grandes, mas a malha era maior do que a rede da gente aí o que saíam da rede deles, entravam na rede da gente de redinha (Dona Maria José, 2021).

Quando questionadas se o rio era mais limpo do que antigamente e se havia navegação, à maioria das moradoras concordaram que sim. Porém, Dona Maria Jaci relata que sempre existiu poluição do Cotinguiba, para ela, de Laranjeiras para cá, desce muita bagagem (plástico, lixo

e lata) e sempre desceu, porque o rio é corrente. Consoante Jaci, ela mesma tinha uma canoa, mas que não atravessava sozinha, pois o rio era fundo, mas tinham homens que atravessava para o outro lado, e ali, era tudo canoa no porto. Dona Maria José afirma a existência de muita canoas de remo e vela que navegava no Cotinguiba. Interessante à fala de Dona Maria Nadir, ela relembra da história que ouvia do seu pai em relação à navegação do rio. Segundo Nadir:

[...] meu pai falava que de Aracaju vinha muitas embarcações: navios, saveiros (naquela época chamava de saveiros) e balsas. Depois de um tempo pra cá, desapareceu tudo. Todo tipo de embarcação vinha para Aracaju, vinha carregado e carregar (era cimento, milho, pedras) e agora não existe mais embarcações pesada com esse material e é difícil vê um navio em Aracaju, mas antigamente tinha. O rio era muito mais fundo, o rio era mais limpo, era livre. Aracaju não era como é agora, tinha pouca gente, agora em Aracaju é uma cidade grande, e a maioria dos poderosos aterra a beira da maré, aterra tudinho para fazer prédio (Dona Maria Nadir, 2021).

As entrevistadas relatam também que já ouviram muitas histórias, lendas e estórias envolvendo o Rio Cotinguiba com algum parente ou a própria narradora. Então, foi possível colher relatos de pessoas que morreram quando iam pescar, assim como adultos e crianças que caíram em um buraco no rio e acabaram não sobrevivendo, ainda é possível notar falas de pessoas que se perderam no mangue por obra da caipora que enganava o povo. Dona Maria Jaci afirma que o pai dela se perdeu um dia no mangue e que só conseguiu sair à noite, lá em Pedra Branca. Ela narra que já viu gente entrar de dia e não saber sair, pois para andar no mangue fechado deve ir com uma pessoa bem prática, porque quem não sabe sair se perde.

Dona Maria José se lembrou da lenda do nego d'água e que quando os pescadores iam à noite para o rio, se assustavam e caíam dentro da água com medo do nego d'água. Afirma também, que já se perdeu dentro do mangue por obra da caipora que enganava. Ela conta que foi pescar a noite no Riacho do Pilar, na Camboa Grande e na hora de sair se perdeu, somente chegou em casa bem tarde da noite. Era bem mocinha e não estava sozinha, estava com um grupo de adultos. Dona Maria José nos contou também que para a pessoa, que foi enganada pela caipora, saber onde estava tinha que chegar em um toquinho de pau e colocar um pouquinho de fumo. Já Dona Joelia, afirmou uma história que sempre ouvia da sua mãe. Informou que o pai dela, antigamente, retirava e transportava madeira pelo Rio Cotinguiba para fazer casas. Em um dia que foram tirar a madeira, o tio dela caiu e morreu, de repente, dentro do barco. A mãe dela sempre dizia que antigamente não tinha carro e caso alguém precisasse ir para as cidades mais próximas de Laranjeiras, tinha que ir de barco, só se atravessava de barco, tudo era de barco pelo rio.

As moradoras enfatizaram a importância do rio na sua vida e para a comunidade em que vivem. Dona Maria Nadir nos diz que o Cotinguiba foi importante e ainda hoje é, foi através dele que criou seus nove filhos com frutos desse rio, através de mariscos, massunim, aratu, caranguejo, peixe, ostras, sururu de tudo tinha e tinha com fartura. Dona Maria José ressalva que o rio é a mãe maré, porque na Mussuca ninguém passa fome. Para ela, agora, tem pessoas que trabalham e têm como se sustentar, mas antigamente vivia da pesca mesmo. Era para comer e para o consumo dentro de casa. Segundo Maria Eugênia, o Cotinguiba é um rio que abastece todos os moradores ao redor de Laranjeiras, principalmente na Mussuca. “No rio tiramos o nosso alimento, e então ele precisa de mais limpeza. Tirar a sujeira que o povo joga muito. Vamos para

a maré e o que encontramos de plástico, de vasos e outras coisas que polui e prejudica a gente” (Dona Maria Eugênia, 2021). Já Dona Maria Martins nos conta que colheu muitas coisas dele.

Minha mãe teve 12 filhos e todos foram criados pelo sustento da maré. Lembro que dia de sábado ia pescar no Rio Cotinguiba, com meu pai, bem cedinho. Vinha eu, minha mãe, meu pai e outro irmão, esse irmão, hoje, mora em Salvador. Quando a gente voltava trazia dois a três baldes de siri, todo sábado era assim. Depois pegávamos o cavalo e levava o siri para vender em Areia Branca. Saía no sábado de tarde para vender e chegava no domingo, por volta das duas da tarde, para comprar carne pra gente comer e farinha também. Não deixava de ir para maré não. Tinha semana que eu ia duas vezes para maré, no mesmo dia, de manhã e de tarde, quando a maré dava pra pescar. Eu já pesquei muito (Dona Maria Martins, 2021).

Ao arguir sobre quais as atividades as moradoras viam as outras pessoas desenvolvendo no Cotinguiba, foram relatadas dentre elas: as retiradas do sal, realizadas, principalmente pelas moças que carregavam gamela de sal para encher o barracão para o navio pegar. Conforme Dona Maria Nadir, agora não existe mais a salina, antigamente usávamos o sal grosso que só era feito na salina. Já Dona Joelina se lembra da retirada da madeira para fazer e para cobrir as casas. Ela conta que as pessoas atravessavam e iam para o mangue, enchiam a canoa e traziam a madeira. “Minha mãe tinha que pegar lá na beirada, essas madeiras para fazer as casas. Antigamente às casas não eram de bloco, era de madeira. Essas eram as atividades que existiam além da pesca e que o seu avô tirava a madeira para fazer casas” (Dona Joelina, 2021).

Das atividades que as moradoras mais gostam de realizar no rio, Dona Maria Jaci nos diz que gosta mais de pescar de camboa (que é uma rede que atravessava no rio todo) aí muitas vezes ela “fechava a camboa”, assim como pegar o sururu, o carangueijo, uns “puxava no braço”, outros já pegava de redinha. Gosta também de pegar aratu, correndo, jogando a lama (risos). “Eu tenho uma rede de arrasta, que pega camarão, peixe e siri, mas também tenho rede grande” (Dona Maria Jaci, 2021). A maioria das moradoras atualmente não frequenta ou frequenta pouco o rio por causa de problemas de saúde. Algumas relatam dores nos joelhos, nas pernas e no quadril. Perguntada sobre como elas veem o Rio Cotinguiba hoje, Dona Maria Nadir reflete que o rio, em comparação a antigamente, está destruído. Segundo ela, para o pescador pegar o fruto para vender é muito difícil, pega muito pouco, têm dias que vai pescar e pega três quilos de peixe, e antigamente pegava muito peixe. Ela relata que ia pescar a noite e pegava vários tipos de peixe, enchia balde e cesto, e agora se for para a maré, caminha daqui para o asfalto para pegar uma ostra, o rio está destruído de tudo, de tudo. Dona Maria Eugênia, compartilha dos mesmos relatos de Nadir, para ela o rio hoje está acabado, não têm essas coisas toda para dizer “eu vou ali, para pegar e vou vender para colocar as coisas diferentes dentro de casa”. Você pode até pegar algo, mas tem que trabalhar muito (Dona Maria Eugênia, 2021).

Por fim, quando questionadas sobre se acreditam na melhoria das condições das águas do Rio Cotinguiba, algumas entrevistadas falam do rio como se não tivessem mais solução, entendendo que as mudanças no Rio Cotinguiba são irreversíveis. Por consequência, as moradoras Maria Nadir, Eugênia e Edméia acreditam que não, pois quando mais tem fábrica, mas os rios são poluídos. Já para as demais moradoras, há sim esperança de melhoria para a poluição do Cotinguiba é só esperar que as indústrias não joguem as “bagunças” dentro do rio, assim como deve haver mais diálogo com a população para se conscientizar e não sujar o rio.

## 6 Considerações finais

Neste trabalho, dedicamo-nos a resgatar as memórias sobre questões ambientais que marcam o Rio Cotinguiba. A pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos, na medida em que, por meio das entrevistas, podemos conhecer as memórias e histórias sobre o rio, perceber e refletir como os moradores da Mussuca viviam, como era a sua vida e sua ligação com o Cotinguiba. Ao falarem das mudanças por que passou o Rio Cotinguiba, as pessoas entrevistadas trazem, através de suas lembranças, das transformações ocorridas na sua comunidade, da sua trajetória pessoal, da experiência de vida. Através dos relatos apresentados, o rio, ao longo do tempo, vem sofrendo muito com a poluição das suas águas, estabelecida pela ação do homem, o que acaba influenciando nas experiências cotidianas dos moradores.

Com as entrevistas podemos identificar também quais os usos e experiências feitas pelas entrevistadas dessas águas, sendo os mais citados: a pesca, a retirada de mariscos (massunim, aratu, ostras, sururu), o siri e o caranguejo. A maioria das entrevistadas apresentou em suas memórias usos e práticas cotidianas daquilo que viveu ou ouviu sua infância, sua adolescência ou da fase adulta. Sendo assim, os depoimentos apresentados, marcam as experiências das diferentes mulheres com os rios, sendo suas ações e práticas ligadas para o seu sustento e o da sua família. Por fim, os relatos permitem reforçar para a comunidade de Laranjeiras a relação de identidade e pertencimento do seu lugar, entendendo a importância de conhecer as memórias ambientais, as dinâmicas do rio e as transformações sofridas, ao longo do tempo, assim como refletir sobre a poluição do rio, tema de fundamental relevância nos dias de hoje.

## Referências

- BARROS, J. C; BARROS, M. M. L de. Memórias de Velhos: Rememorando a Trajetória de Vida e a Sociabilidade nas Relações Familiares. *Revista Kairós Gerontologia*, vol 17, n.4, p. 337-358, 2014.
- BOSI, E. *Memória e sociedade lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamento e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DANTAS, B. G. *Vovô Nagô e papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Dissertação (Mestrado em) - Universidade Estadual de Campinas, 1982, Campinas, SP, 1982.
- FERNANDES, S. L; et al. *Identidade quilombola: atuações no cotidiano de mulheres quilombolas no agreste de Alagoas*. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/45031> Acesso em: 16.12.2021
- IBGE. Cidades@. IBGE. *Rio de Janeiro*. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/laranjeiras.html>. Acesso em: 09.12. 2021.
- IBGE. *Rio de Janeiro*. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/laranjeiras.html>. Acesso em 09.12. 2021.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Quilombolas*. 2020. Disponível em: <https://antigo.incra.gov.br/pt/quilombolas.html>. Acesso em: 07.07.2021.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Portaria nº 15, de 21 de Janeiro de 2019*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/legislacao>. Acesso em: 07.07.2021.

IPHAN. *O Patrimônio Natural no Brasil*. 2004. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Patrimonio\\_Natural\\_no\\_Brasil.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Patrimonio_Natural_no_Brasil.pdf). Acesso em: 10.06.2021.

IPHAN. *Inventário Nacional de Bens Imóveis/Sítios Urbanos Tombados*. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/> Acesso em: 07.07.2021

LEÃO, L. C. C. *O espaço livre público e a visão cotidiana da paisagem em cidades históricas: o caso de Laranjeiras-SE*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, 2011, São Paulo, 2011.

MESQUITA, I. M. de. *Urdidura e trama de memórias do ensino de História*. –Aracaju: EDUUNIT, 2017.

MIRANDA, E. R. da S; RODRIGUES, D. do S. “Outros” coletivos femininos: Lutas e Resistências que formam mulheres quilombolas na Amazônia. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1862-1886, out./dez. 2020.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Femandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SANTANA FILHO, L. S; et al. *Análise do espaço geográfico da sub-bacia do Rio Cotinguiaba – Sergipe – Brasil*. 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaeconomica/42.pdf>. Acesso em: 12. 06.2021.

SANTANA, R. N. de A. *Mussuca: por uma arqueologia de um território negro em Sergipe D'el Rey*. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, A. J. A. *A importância da conservação do meio ambiente cultural para a construção de uma sociedade sustentável: o caso de Laranjeiras/SE*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2015, São Cristóvão, 2015.

SANTOS, J. A. M. dos. *A luta do povo quilombola, Mussuca: organização política e resistência em Sergipe*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2019, São Cristóvão, 2019.

SANTOS, W. A. dos. *Ocupação e dinâmica socioambiental da sub-bacia hidrográfica do rio Cotinguiaba/SE*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, 2012, São Cristóvão, SE, 2012.

SANTOS, W. A; ARAÚJO, H. M. de. Produção do espaço geográfico e desenvolvimento socioeconômico da sub-bacia hidrográfica do rio Cotinguiaba/SE. *Revista Geografares*, nº14, p.156-186, Junho, 2013.

- 
- SANTOS, M. N. dos, 2021, Entrevistadora: Mayra Ferreira Barreto. Laranjeiras. 19/11/2021.
- SANTOS, M. M. dos, 2021, Entrevistadora: Mayra Ferreira Barreto. Laranjeiras. 19/11/2021.
- SANTOS, M. J, 2021, Entrevistadora: Mayra Ferreira Barreto. Laranjeiras. 19/11/2021.
- SANTOS, M. J, dos, 2021, Entrevistadora: Mayra Ferreira Barreto. Laranjeiras. 19/11/2021.
- SANTOS, M. E, dos, 2021, Entrevistadora: Mayra Ferreira Barreto. Laranjeiras. 19/11/2021.
- CUPERTINO, E, 2021, Entrevistadora: Mayra Ferreira Barreto. Laranjeiras. 19/11/2021.
- SANTOS, J, dos, 2021, Entrevistadora: Mayra Ferreira Barreto. Laranjeiras. 19/11/2021.
- ZANIRATO, S. H. O Patrimônio Natural do Brasil. *Patrimônio e Cultura Material*. Projeto História nº 40, junho de 2010.