

**VOLUME 3**

**PESQUISAS EM TEMAS DE  
PESQUISAS EM TEMAS DE  
CIÊNCIAS HUMANAS**



**EDNILSON SERGIO RAMALHO DE SOUZA  
(EDITOR)**

**VOLUME 3**

**PESQUISAS EM TEMAS DE  
PESQUISAS EM TEMAS DE  
CIÊNCIAS HUMANAS**



---

Ednilson Sergio Ramalho de Souza  
(Editor)

Volume 3

# PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

Edição 1

Belém-PA



2020

---

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890683>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

---

P474

Pesquisas em temas de ciências humanas [recurso digital] / Ednilson Sergio Ramalho de Souza (Editor). -- 1. ed. 3 vol. -- Belém: RFB Editora, 2020.

3.560 kB; PDF: il.

Inclui Bibliografia.

Modo de acesso: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com).

ISBN: 978-65-5889-068-3

DOI: 10.46898/rfb.9786558890683

1. Ciências Humanas. 2. Pesquisa. 3. Estudo.  
I. Título.

CDD 370



Copyright © 2020 Edição brasileira.  
by RFB Editora.

Copyright © 2020 Texto.  
by Autores.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

*Conselho Editorial:*

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Me. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.<sup>a</sup> Me. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.<sup>a</sup> Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

*Diagramação:*

Danilo Wothon Pereira da Silva.

*Arte da capa:*

Pryscila Rosy Borges de Souza.

*Imagens da capa:*

[www.canva.com](http://www.canva.com)

*Revisão de texto:*

Os autores.



Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com).

E-mail: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com).

Telefone: (91)3085-8403 / (91)98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

Barão de Igarapé Miri, sn, 66075-971, Belém-PA.



---

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<i>Ednilson Sérgio Ramalho de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>SERINGAIS E SERINGALISTAS NA AMAZÔNIA.....</b>	<b>11</b>
<i>Edilson Gomes Fernandes</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.1	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A CENTRALIDADE DA BNCC NO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: O RETROCESSO MEDIANTE AS TEORIAS CURRICULARES CRÍTICAS .....</b>	<b>21</b>
<i>Angelo Antonio Puzipe Papim</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.2	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>UMA VISÃO HOLÍSTICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO BASEADA NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET .....</b>	<b>33</b>
<i>Henrique Gasparetto</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.3	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>BRILHE COMO UM DIAMANTE: ANÁLISE ACERCA DA EFICIÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER .....</b>	<b>43</b>
<i>Erica de Sousa Costa</i>	
<i>Leonardo Mendes Bezerra</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.4	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>A TERRA E A VIDA NA MITOLOGIA KAINGANG: INVERSÕES, OPOSIÇÕES E INDIGENIZAÇÕES AMERÍNDIAS .....</b>	<b>57</b>
<i>Diego Fernandes Dias Severo</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.5	
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>71</b>
<i>Luilson Carlos Beserra</i>	
<i>Alda Lúcia Silva Gonçalves Beserra</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.6	
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>79</b>

---





## APRESENTAÇÃO

Leitores e leitoras,

Satisfação! Esse é o sentimento que vem ao meu ser ao escrever a apresentação deste delicioso livro. Não apenas porque se trata do volume 3 da Coleção Pesquisas em Temas de Ciências Humanas, publicado pela RFB Editora, mas pela importância que essa área possui para a promoção da qualidade de vida das pessoas.

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem parte dessa área: Filosofia, Teologia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação, Ciência Política. Tal área suscita, portanto, uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro.

Desse modo, os artigos apresentados neste livro - em sua maioria frutos de árduos trabalhos acadêmicos (TCC, monografia, dissertação, tese) - decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões na área de Ciências Humanas; pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que vêm sendo debatidos nas principais universidades brasileiras e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possa melhorar a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Acredito, verdadeiramente, que a ampla divulgação do conhecimento científico de qualidade pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Esse livro é parte singela da materialização dessa utopia.

*Ednilson Sergio Ramalho de Souza*  
Editor-Chefe  
RFB Editora

---



# CAPÍTULO 1

## SERINGAIS E SERINGALISTAS NA AMAZÔNIA

### *SERINGAIS AND SERINGALISTS IN THE AMAZON*

*Edilson Gomes Fernandes*<sup>1</sup>

DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.1

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande - PB. Mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor em Escola Estadual de Ensino Integral Buriti e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio E-mail: profedilsonseducro@hotmail.com .

## RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a história, a economia e as relações sociais dos seringueiros e seringalistas no tempo da borracha, como forma de desvendar sua contribuição na formação histórica e social da Amazônia, evidenciando as interpretações lançadas sobre estes personagens através de autores cronistas que ensaiaram suas abordagens sobre a Amazônia nessa época.

**Palavras-chave:** Seringueiro, seringalista, borracha.

## ABSTRACT

This article aims to reflect on the history, economy and social relations of rubber tappers and rubber tappers as a way of unveiling their contribution to the historical and social formation of the Amazon region, highlighting the interpretations of these characters through chroniclers who rehearsed Approaches to the Amazon at this time.

**Keywords:** Seringueiro, seringalista, eraser.

## 1 INTRODUÇÃO

As árvores de borracha cresciam dispersas na selva amazônica, a extração do seu sumo era uma tarefa penosa e cheia de perigos. No início do século XX, a demanda da borracha aumentou consideravelmente como consequência dos progressos alcançados pela indústria automobilística, estabelecendo uma dependência entre esta e aquela.

Com efeito, a borracha é a matéria prima com a qual se fabricam os pneus para automotores e, cuja escassez ou falta desse produto, restringe, desorganiza e até podem paralisar o transporte rodoviário e outras atividades humanas. Outro tanto ocorre com a indústria elétrica, que a utiliza permanentemente em grandes quantidades pelas suas excelentes condições de isolamento.

Por entender a importância da história, da economia e da política da borracha na Amazônia nos últimos anos do século XIX e no início do século XX é que se realiza este trabalho. O que inquieta são as várias questões a essa época pertinentes, a saber: por que a produção da borracha, sendo um recurso natural renovável, declinou tão rapidamente. Até que ponto a borracha deveria ser considerada apenas como produto de extrativismo vegetal e não como produto de cultivo?

Essas inquietações motivaram o desenvolvimento do presente artigo e, para tanto aborda aspectos da história, da economia e da política entre as três últimas décadas do século XIX e as duas primeiras do século XX.

A partir das considerações apontadas, este trabalho tem como finalidade apresentar pontos para discussão, com o objetivo de levar o leitor à compreensão histórico-político-econômico da época da borracha na Amazônia, tendo como base, autores como Euclides da Cunha, Leandro Tocantins, Neide Gondim, Oliveira Filho, entre outros.

A estrutura deste trabalho é apresentada em tópicos sequenciais apontando primeiramente a época de expansão da borracha no Amazonas e do apogeu até a sua decadência.

A metodologia é inteiramente bibliográfica, fundamentado em livros, sites, revistas, entre outros que favorecem seu desenvolvimento.

Naquele tempo “A borracha, filha de uma [...] poderosa dinastia vegetal dos trópicos, era cobiçada por príncipes herdeiros e por chefes de casas reais que se chamavam demanda econômica” (MENDES, 2008, p. 19).

## **2 ÉPOCA DE EXPANSÃO DA BORRACHA NO AMAZONAS**

### **2.1 A mudança**

O período áureo da borracha na região amazônica foi responsável por cruciais transformações sociais e culturais. Após 1850, a extração do látex natural se desloca e ameaça a continuidade de outras formas de produção agrícola e extrativista, as quais em sua maioria eram apenas para subsistência. Essa época durou até aproximadamente entre 1870 e 1920.

Oliveira Filho (1979, p. 126) afirma que existe uma diferença entre o seringal caboclo (nativo de descendência índia), característico do período anterior à expansão da borracha e o seringal bravo (imigrante nordestino), modelo dominante durante o apogeu da borracha (grifo do autor).

No modelo caboclo a localização da exploração está dentro dos limites da fronteira econômica e o terreno não tem qualquer importância. Uma pluralidade de atividades econômicas, principalmente de subsistência, é encontrada e domina a mão de obra local, força de trabalho familiar, e baixa produtividade do trabalhador.

Por outro lado, o modelo bravo, que se inicia, aproximadamente a partir de 1870, o trabalho de exploração da borracha vai para além das fronteiras de mercado, os quadros de posse e os requisitos de títulos foram definidos, houve abandono da agricultura, a força de trabalho é importada do Nordeste brasileiro e o aumento de produtividade do seringueiro consideravelmente.

A transição de um modelo para outro foi devido às condições favoráveis do mercado internacional da borracha na segunda metade do século XIX, com aumentos de consumo e aplicações industriais, sem existir em outra área do Planeta a capacidade em volume e qualidade similar da borracha natural gerada no Amazonas.

A esse motivo soma-se o fato de que as demandas ocorrem a um ritmo mais intenso do que o do crescimento vegetativo nessa região. A extração da borracha é dispersa e acentuada no uso de mão de obra. Daí a necessidade de importar mão de obra nordestina. Contrariando o pensamento de alguns autores, Oliveira Filho é da opinião de que:

[...] a migração do sertanista brasileiro para o Amazonas não só dependiam das vicissitudes climáticas e, portanto, não deveria ser descrita como uma migração espontânea, visto que na escala e ritmos dados, deveria necessariamente ser induzida e organizada (OLIVEIRA FILHO, 1979, p.130).

A transformação do modelo “caboclo” para o modelo “brabo” se deu através de três mecanismos explicativos: Primeiro, a subordinação do camponês não foi feito através da expropriação clássica da terra; mas, a abundante terra livre e a ausência do poder público frustravam o controle e a regulamentação de propriedades fundiárias. O valor do seringal não estava na terra, mas nas árvores, a barreira entre o proprietário e o não-proprietário era representado pela posse de capital necessário para a organização da exploração e a montagem do seringal.

Segundo: o controle do comércio é o fator fundamental que determinou a subordinação do caboclo amazônico. Precisando de bens, o pequeno produtor é forçado a dirigir parcialmente seu trabalho para a rede comercial. Este último aceita como pagamento das mercadorias adquiridas, o látex produzido na floresta.

Terceiro: a migração de mão de obra nordestina garantiu a expansão extrativista da borracha e o controle sobre os próprios seringueiros por parte do poder local através de um sistema peculiar de endividamento, denominado de sistema de aviamento.

Nesse aspecto é interessante destacar Euclides da Cunha, citados por Alexandre Pacheco e Adriana C. dos Santos da Silva (2012, p. 4), já que este Autor constrói duas identidades para o mesmo ator: o nordestino. No livro *Os Sertões*, Ele cria a identidade do sertanejo a partir da hipótese de que esse indivíduo foi “[...] antes de tudo um forte”, já que vivia isolado do resto do Brasil cercado das terríveis adversidades do deserto nordestino (SANTOS e PACHECO, p. 4, 2012, apud. CUNHA, 1974, p. 101).

No livro *À Margem da História*, vê o nordestino, o migrante sertanejo, o jagunço transformar-se em “brabo” seringueiro na região amazônica, selando seu destino novamente isolado das formas de vida presentes nos centros brasileiros. Uma sina



parece acompanhar o sertanejo: sair de um deserto e desembarcar em outro; de outro lado executa uma anormalidade costumeira: o sertanejo “[...] foi o homem que sempre trabalhou para escravizar-se” (SANTOS e PACHECO, p. 4, 2012, apud. CUNHA, 1974, p. 28).

Segundo o Autor de “À Margem da História”, o seringueiro nordestino é alguém que luta para vencer inúmeras dificuldades e se transforma num herói em busca de riqueza. É o homem que paga caro pelo que deseja, é como se fosse uma penitência gerada pela ambição, o qual a terra condenou (SANTOS e PACHECO, p. 4, 2012, apud. CUNHA, 1974, p.29-30; 70).

O migrante nordestino também é visto como o indivíduo que pouco a pouco perde a consciência da cultura que possuía em sua terra natal. Cunha o coloca como alguém que pertence a uma sociedade sacrificada pela miséria. Saiu do Nordeste e veio para a floresta amazônica por causa das secas do Nordeste e pelas condições desfavoráveis para uma vida digna (SANTOS e PACHECO, p. 4, 2012, apud. CUNHA, 1974, p 28-49).

A história é geralmente contada por aqueles que econômica e politicamente dominam as sociedades; no entanto é necessário fazer uma leitura mais profunda de todos os atores, assim descobre-se que o migrante nordestino na Amazônia apenas mudou de lugar; economicamente continuou vivendo na miséria, politicamente foi enfeitado e abandonado, socialmente aliado por uma nação que lhe poderia proporcionar dignas condições de vida e de saúde.

## 2.2 Sistema de aviamento

A produção da borracha no Amazonas se praticou dentro de um esquema escravista, capitalista e com o uso indireto da violência e a coação física. O seringueiro já iniciava seu trabalho com uma dívida inicial. Devia o agenciador, denominado de aviador e o seringalista (dono do seringal). Os gastos com o transporte e instrumentos de trabalho eram um adiantamento fornecido diretamente ao seringueiro.

Essa imposição perpetuou-se praticamente a todos os seringueiros, situação que se transformou numa forma de dependência absoluta. O controle do capital comercial do seringalista impedia ao seringueiro negociar livremente a produção e a compra de materiais necessários para a sua subsistência.

As enormes distâncias que separavam os centros de produção, aliada à falta de ocupação econômica alternativa, obrigava o seringalista a depender exclusivamente do seringalista para suprir suas necessidades básicas. Gêneros alimentícios e instrumentos de trabalho caros de um lado e, de outro os salários baixos tornou impossível

a neutralização da dívida do produtor. Tal situação obrigava o seringueiro a permanecer trabalhando por tempo indeterminado em condições muito precárias.

O sistema de trocas desiguais e injustas, de preço de compra da borracha rebaixado e o preço inflado dos bens de consumo se denominaram “aviamento”; o qual caracterizou as relações sociais dos seringueiros durante todo o período da coleta do látex na Amazônia Brasileira. O lugar onde se realizavam as transações comerciais era o barracão. A situação de pobreza e o analfabetismo contribuíam ainda mais para a miséria do seringueiro.

A violência e a coação psíquica e física eram as alternativas para o seringueiro em caso de desobediência a esta peculiar e endêmica “regulamentação mercantil”. Em caso de fuga, desestimulado pela dureza do trabalho e a impossibilidade de saldar a dívida, o produtor do látex era obrigado a voltar graças à cooperação policial das instâncias públicas locais, garantias do arcaico sistema de aviamento.

Euclides da Cunha, ao retratar a vida do sertanista no seringal amazônico denuncia essa realidade. Para ele a Amazônia não era menos opressivo do que o sertão nordestino.

Na Amazônia, segundo Euclides da Cunha, o patrão transformou o migrante em seringueiro e o enviou para duras frentes de trabalhos na floresta. No momento de sua chegada, apesar de ser ainda um “brabo”, isto é, não ter aprendido a manusear o corte da seringueira, já era um endividado, pois havia sido obrigado a comprar seus mantimentos no barracão a preços exorbitantes e seguir solitário levando suas bagagens e seus mantimentos para seu posto de trabalho no meio da floresta. Nessa condição, contudo, ao final de todo um ano de trabalho, não conseguia saldar sua dívida. Continuava a ser um devedor e raramente conseguiria deixar essa terrível condição. Passando de “brabo” a “manso”, entretanto, o seringueiro ainda não seria capaz de saldar sua dívida e, portanto, não seria capaz de concretizar um sonhado enriquecimento que dificilmente poderia acontecer. (SANTOS e PACHECO, p. 9, 2012, apud. CUNHA, 1974, p 28-49).

A região amazônica no ciclo da borracha era considerada “uma terra de crédito e não de capital”. Era um sistema econômico desmonetizado, sem poder de liquidez nos diferentes elos da cadeia da dívida que começava com o seringueiro e terminava com os comerciantes estrangeiros (SANTOS, 1980, p.17). Este último Autor, argumenta três razões para explicar como o sistema de aviamento substituiu o mercado na economia da borracha natural: primeiro, a resistência das oligarquias interessadas em preservar sua posição privilegiada no mercado Segundo, o peso secular das tradições de intercâmbio comercial, juntamente com a falta de bens produzidos na área dificultando trocas diretas. Terceiro, os fatores culturais.

É importante salientar que a produção não capitalista da borracha, o uso da coação física e econômica dos seringueiros e do acúmulo do excedente por parte do capi-

tal comercial está relacionada com expansão industrial das economias industrializadas em expansão capitalista.

## 2.3 Conflitos

A expansão da economia no ciclo da borracha provocou sérios conflitos com as comunidades indígenas e com os recursos naturais dos seringais nativos. A chegada em massa da população nordestina nas terras amazônicas gerou antagonismo cultural com as populações autóctones que tiveram que adaptar-se à imposição do novo modelo de seringal ou deslocar-se para áreas mais distantes.

Na Amazônia Peruana, por exemplo, a extração da borracha se realizava de forma diferente da Amazônia brasileira, a diferença desta última, na região peruana o sangrado se efetuava mediante corte e representava a morde da árvore. Weinstein (1993, p. 41) relata que:

A falta de incentivo para estabelecer vínculos comerciais a longo prazo com os habitantes indígenas devido à extração predatória e efêmera, gerou uma dinâmica repressiva e violenta na região por parte das empresas peruanas extrativistas de borracha em relação à população nativa, em seu empenho de conseguir trabalhadores para o corte da árvore. Com frequência os seringueiros da Amazônia peruana recorriam à mutilação, à tortura e ao assassinato como meios de intimidar e disciplinar a população nativa.

Sem chegar a tais extremos, no Brasil, o seringalista exercia formas sutis de coação com os seringueiros, como o endividamento ou ameaças veladas de violência. A opressão para com o seringueiro é historicamente inquestionável. O trabalho era solitário, duro, afadigado pelo calor intenso e inúmeras doenças tropicais. Além disso, “o seringueiro dessa época, vivia só, sem família, se bem não morria de fome, tinha alimentação desequilibrada e escassa, geralmente a base de mandioca e carne enlatada, acarretando para si problemas de saúde”. (WEINSTEIN, 1993, p. 43).

Vale aqui salientar que na economia da borracha era a fórmula comum em todas as relações de troca. A “síndrome da dívida” afligia tanto ao seringalista quanto ao seringueiro. O dono do seringal tinha dívidas com as casas de aviamento dos grandes centros, que podiam ameaçá-lo com embargos e execução de hipotecas se estes deixassem de saldar a conta de mercadorias adiantadas a crédito. O mesmo ocorria com as próprias casas de aviamento que frequentemente estavam em dívida com empresas importadoras e comerciantes estrangeiros.

A situação dos seringueiros não era uniforme nem no tempo nem no espaço. Os seringueiros que viviam rio abaixo apresentavam certo grau de autonomia e tinham mobilidade maior. Já os que viviam rio acima, estavam instalados em áreas despova-

das e, geralmente eram solteiros. Em áreas de população mais antiga, os seringueiros moravam com suas famílias e podiam deslocar-se a outras aldeias.

Bem pouco se sabe sobre o trabalho da mulher nos seringais nessa época. Ao que parece, sua participação era mais ativa do que tem sido documentado na historiografia amazônica; especialmente em áreas onde o seringueiro vivia em família. Pelo contrário, existem inúmeros testemunhos que descrevem as mulheres como vítimas de abusos sexuais e de crueldades por parte dos seringalistas e, inclusive, pelos próprios seringueiros.

Simonian (2001, p.80) relata que: a escassez inicial da mulher nos primórdios da exploração do látex nos distantes seringais alimentou o tráfico sexual. Como relata Simonian (2001, p.80): “A mulher solteira que aparecesse nos seringais era objeto de disputa, de cobiça sem fim. Tratadas como mercadorias, a mulher passava a formar parte das listas de bens solicitados pelos seringueiros.”

Práticas de sequestro e comercialização sexual de mulheres indígenas e não indígenas foi a prática nessa época; práticas levadas a cabo inclusive por autoridades públicas como demonstra Simonian (2001, p.80): “O governador de Amazonas ordenou à policia de Manaus a prisão das mulheres dos cabarés da cidade, para logo levar 150 destas para uma embarcação aos novos seringais do Alto Juruá,”

A vida agitada e alegre das grandes cidades amazônicas, como Belém e Manaus, gerou certo dinamismo cultural na região. Representaram-se peças de teatro, dança e música vindos da Europa e se construíram mansões particulares e edifícios públicos imitando estilos arquitetônicos importados. Desse modo, as oligarquias locais “brancos” em sua maioria, ignoravam as singularidades culturais da região amazônica e se lançavam a copiar modelos alóctones. Toda essa agitação “cultural” não escondia a proliferação paralela de casas onde se exercia a prostituição. O tráfico de mulheres ocorria, portanto, em duas direções: da cidade ou campo para o seringal distante; do campo para a cidade.

### 3 CONCLUSÃO

Desvendar os mistérios da historia, da politica e da economia na Amazônia brasileira na época da borracha é um trabalho árduo e dispendioso. Mas vale a pena. Neste documento dá-se a conhecer um pouco do que ocorreu no Ciclo da Borracha, desde o fim do século XIX e inicio do século XX.

Em primeiro lugar trata das mudanças que ocorreram durante o apogeu dessa época, especialmente com a chegada dos imigrantes nordestinos para o trabalho nos seringais. A transformação de um modelo de produção para outro com consequências

inquestionáveis. De um lado o nordestino que deixa sua terra e adquire novos hábitos, embora continue a viver na miséria. De outro, o amazonense que precisa adaptar-se a novas formas de vida.

Em seguida trata do sistema que mantinha o seringueiro no trabalho duro e escravo por muito tempo: o sistema de aviamento ou sistema de semiescavidão. Quando o seringueiro vendia seu produto ao seringalista a um preço baixo e este vendia artigos de bens de consumo e trabalho a preços exorbitantes, gerando assim, um círculo vicioso de dependência. Finalmente trata das formas de vida dos seringueiros e dos “privilégios” que estes tinham durante esse período da história.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Euclides da. Os sertões. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1974.

CUNHA, Euclides da. À margem da história. São Paulo: Martin Claret, 2006.

OLIVEIRA FILHO, J. P. (1979). O caboclo e o bravo: notas sobre duas modalidades de força de trabalho na expansão da fronteira amazônica no século XIX. In. Encontros com a Civilização Brasileira. Vol 11.

SANTOS, R. História econômica da Amazônia, 1800-1920. São Paulo, 1980.

SILVA, Adriana C. dos Santos da., PACHECO, Alexandre. O Homem “Á Margem da História” por Euclides da Cunha. Revista de História e Estudos Culturais Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2012 Vol. 9 Ano IX nº 1 ISSN: 1807-6971 Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br).

SIMONIAN, L.T.L. (2001). Mulheres da Floresta Amazônica: entre o trabalho e a cultura. NAEA/UFGA.

WEINSTEIN, B. A borracha na Amazônia. Expansão e decadência (1850-1920). São Paulo: Hutitec/Edusp, 1993.





## CAPÍTULO 2

---

### **A CENTRALIDADE DA BNCC NO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: O RETROCESSO MEDIANTE AS TEORIAS CURRICULARES CRÍTICAS**

*THE CENTRALITY OF BNCC IN THE TEACHING OF SOCIOLOGY FOR HIGH SCHOOL: THE SETBACK THROUGH CRITICAL CURRICULAR THEORIES*

*Angelo Antonio Puzipe Papim<sup>1</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.2

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Júlio Mesquita - Unesp/Marília ORCID. E-mail: angelopapim@gmail.com.

## RESUMO

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN) consubstancializaram o ensino de Sociologia, no Ensino Médio, por intermédio da sistematização crítica de propostas curriculares oficiais, presentes em livros didáticos e na experiência pedagógica de professores licenciados, especialistas e pesquisadores. Consolidaram, de forma não hegemônica, o consenso educacional sobre temas, linguagem, procedimentos pedagógicos, mediações e definição de fronteiras interdisciplinares acerca do ensino de Sociologia para o Ensino Médio. No entanto, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) encerra as reflexões, as proposições e os encaminhamentos estabelecidos pelas OCN, a fim de introduzir uma perspectiva curricular hegemônica, voltada para orientar a educação federal, estadual e municipal. Assim, o objetivo desta pesquisa consiste em identificar os pressupostos pedagógicos da BNCC de Sociologia, organizados a partir de perspectivas teóricas não críticas, de sorte a compará-los com os pressupostos pedagógicos de teorias críticas, para estabelecer as diferenças qualitativas entre uma concepção educacional hegemônica e uma não hegemônica. O resultado indica o evidente retrocesso que a implementação da BNCC acarreta ao ensino de Sociologia, comparado ao avanço obtido pelas OCN.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. BNCC. Teoria Crítica.

## ABSTRACT

The National Curricular Guidelines (OCN) substantiated the teaching of Sociology in high school, through the critical systematization of official curricular proposals, present in textbooks and in the pedagogical experience of licensed teachers, specialists and researchers. They consolidated, in a non-hegemonic way, the educational consensus on themes, language, pedagogical procedures, mediations and definition of interdisciplinary boundaries about the teaching of Sociology for High School. However, the National Common Curricular Base (BNCC) closes the reflections, proposals and guidelines established by the OCN, in order to introduce a hegemonic curriculum perspective, aimed at guiding federal, state and municipal education. Thus, the objective of this research is to identify the pedagogical assumptions of the Sociology BNCC, organized from non-critical theoretical perspectives, in order to compare them with the pedagogical assumptions of critical theories, to establish the qualitative differences between a hegemonic educational conception and a non-hegemonic one. The result indicates the evident setback that the implementation of the BNCC brings to the teaching of Sociology, compared to the progress achieved by the OCN.

**Keywords:** Sociology teaching. BNCC. Critical Theory.

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o currículo de Sociologia para o Ensino Médio deflagra a necessidade de criar, entre os professores de Ciências Sociais, seja com os professores da licenciatura, seja com os professores do bacharelado, frentes de diálogos com as escolas públicas e seu corpo docente e discente, a fim de articular processos de ensino e de aprendizagem que correspondam à proposição da Sociologia de desnaturalizar os fenômenos sociais. Isso implica debater, problematizar e criticar a relação do conteúdo educacional com o currículo, com a escola para qual se destina e com o conceito de educação que se quer adotar. Assim, a centralidade das relações educacionais vigoram na dinâmica entre o professor o aluno, enquanto parte de um constante debate cultural, vivo e dinâmico, cuja perspectiva se refere à possibilidade de gerar iniciativas capazes de colocar à disposição do processo educacional um conjunto de saberes, cotidianos e científicos, organizado em currículo com a potencialidade de impulsionar tanto o ensino quanto a aprendizagem (BRASIL, 2006; SILVA, 2004; MILLS, 1982; FEIJÓ, 2019).

O currículo é um recurso que medeia a relação de professores e alunos, no processo educacional. Direcionado à diversidade, ele é um instrumento de suma importância para a educação, por efetivar nas relações sociais os saberes historicamente estabelecidos. Logo, as políticas curriculares federais se tornaram prioridade da agenda política. A proposta de um currículo de base comum principia, na qualidade de desenho institucional da política, ao longo dos quinze anos do período Vargas e do período entre ditaduras, na qual é formulada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024/61. Sua atualização ocorre durante a ditadura civil-militar, por meio da Lei nº 5692/71, que confere à educação escolar pública a finalidade de educar para o mundo do trabalho. O vínculo entre educação e trabalho se consolida, no decorrer da década de 1990, com a adoção das teorias neoliberais na formulação das políticas públicas de bem-estar social, refletindo na elaboração e implementação da nova versão da LDB, Lei nº 9394/96 (MENDONÇA; MILLER, 2018; SILVA, 2004).

Os marcos teóricos desse percurso histórico de desenvolvimento da educação pública se desdobram em duas características: de um lado, a institucionalização da educação e, de outro, a profissionalização da docência. O processo de institucionalização da educação configura a organização e a regulamentação de políticas públicas sobre a oferta da educação como um serviço público essencial. Por sua vez, a profissionalização da docência visa a capacitar professores a atuar na educação, com saberes teórico-conceituais, sistematizados na esfera científica, oferecidos através de diferentes níveis formativos: graduação, especialização e pós-graduação. Se, para o professor, a educação escolar significa um campo técnico de expressão de sua força de trabalho, para a instituição educacional, formada à sombra do Estado, não se admitem liberda-

des que não estejam previstas nas políticas públicas (DEMO, 1999; HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA, 2015).

As instituições escolares estaduais, municipais ou privadas, orientadas pelo desenho das políticas públicas da educação, determinam ou recusam as condições do trabalho do professor, independentemente de sua formação profissional. No exercício da docência, o professor se vê obrigado a institucionalizar a sua prática, sem levar em conta os princípios teórico-metodológicos que regem a sua área de formação, movimento que resulta na alienação de sua força de trabalho, descaracterizando sua profissão. Nesse escopo, as políticas públicas educacionais e as políticas curriculares federais possibilitam ou impossibilitam as práticas educacionais, nos seus diferentes níveis, ao instrumentalizá-las com modelos pedagógicos que assegurem capital político capaz de mediar a formulação e implementação da prestação desse serviço e garantir acesso ao fundo público (BACHELARD, 1996; BARRETO, 2002).

Enxergar para além da educação significa entender como se organizam as políticas públicas, no disciplinamento e reprodução da força de trabalho tanto do professor quanto do aluno, referentes à expressão de suas questões sociais. A educação escolar, ao mesmo tempo que legitima o trabalho profissional do professor, limita a sua atuação profissional, mediante seu ordenamento político. Para as políticas curriculares federais, expressas na Base Nacional Curricular Comum, a instituição educacional serve ao propósito econômico de formar mão de obra para o mundo do trabalho. Por outro lado, a formação intelectual e técnica do professor o prepara para o objetivo de desenvolver o ser humano para o mundo social, o que implica a formação de uma solidariedade cidadã, crítica e científica, por meio do seu trabalho (SILVA, 2015; BARRETO, 2002).

A fim de entender a educação como instituição social, com uma história de formação social e política, é necessário investigar a contradição refletida na divisão de objetivos, nas disputas conceituais e ideológicas e nas interdições de sentido presente, de forma intencional, no currículo de base. A reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, alinha, definitivamente, as políticas curriculares federais com a teoria neoliberal, cuja demanda educacional determina o estabelecimento de processos que formem competências e habilidades direcionadas ao mercado de trabalho. A educação de base crítica, voltada para o desenvolvimento humano, é sufocada pela padronização e reprodução de saberes (SILVA, 2015; BRASIL, 2017).

O complexo desenho das políticas públicas educacionais e das políticas curriculares federais ordena a educação escolar, através de tendências hegemônicas, de-

correntes do sistema capitalista e das teorias neoliberais. As perspectivas críticas, não hegemônicas, são negligenciadas e descartadas da instituição escolar e do processo de institucionalização do professor. Em virtude de tudo isso, o objetivo desta pesquisa consiste em identificar os pressupostos pedagógicos da BNCC de Sociologia, organizados a partir de perspectivas teóricas não críticas, de modo a compará-los com os pressupostos pedagógicos de teorias críticas, para estabelecer as diferenças qualitativas entre uma concepção educacional hegemônica e uma não hegemônica.

## 2 METODOLOGIA

A análise documental visa a compreender a proposta teórico-metodológica apresentada na BNCC, em substituição à OCN, do ensino de Sociologia para o Ensino Médio. A análise da proposta educacional da BNCC de Sociologia busca estabelecer as diferenças qualitativas da proposta educacional hegemônica, mediante a análise das categorias didático-pedagógicas, da seleção dos temas, dos recortes teóricos, da relevância conceitual e da relação do conhecimento com o contexto da educação escolar, por meio de perspectivas não hegemônicas.

O percurso metodológico é de abordagem qualitativa, que tem por finalidade compreender e explicar aspectos presentes nas propostas curriculares, através da análise crítica. As categorias de análise documental permitem destacar os sentidos presentes no objeto de estudo, de maneira a contextualizá-lo enquanto parte de um complexo desenho da instituição educacional e da política nacional. Há, nos documentos oficiais, uma rica fonte de informações com potencial de ampliar a capacidade de interpretar o objetivo, ao incorporar à sua análise o contexto social, cultural e histórico.

A singularidade da oferta de conteúdos essenciais para o ensino de Sociologia, no Ensino Médio, pressupõe uma particularidade com respeito ao papel do professor e do aluno, como seres produtores de sua realidade, que impacta a educação na sua totalidade. Assim, de modo a ampliar o entendimento sobre os dados obtidos, será empregada a teoria materialista-dialética, referencial que permite interpretar a materialidade dos processos históricos, mediante os meios de produção, para organizar uma síntese, com a intenção de estabelecer as forças contraditórias presentes na BNCC de Sociologia.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A caracterização histórica da BNCC principia com as políticas curriculares federais embasadas na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, de 1996. Os marcos legais engendram a parceria de setores privados e públicos, para formulação do currículo da educação nacional. As políticas cur-

riculares federais, já antes da CF e da LDB de 1996, recebem influência de concepções pedagógicas de origem europeia e norte-americana, correntes hegemônicas de base econômica que orientam a educação de países periféricos, norteadas pelas resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos. Por ser uma perspectiva dominante, no campo político e econômico, apesar de existir outros referenciais pedagógicos não hegemônicos, em território nacional, mais coerentes com a realidade do país, as políticas públicas se alinham às convenções internacionais, a fim de corresponder aos parâmetros normativos estabelecidos pela lógica da teoria neoliberal (SAVIANI, 1998).

A sistematização da LDB, de 1996, constitui um marco teórico da educação, por abarcar a possibilidade de assumir a prerrogativa de desenvolver a cidadania e as qualidades para o mundo do trabalho do aprendiz, regulando os fundamentos da formação dos profissionais de educação e sua progressão de carreira, bem como o destino dos recursos financeiros, à educação, por parte da União, dos Estados e dos Municípios. Além disso, o documento ressalta, como prevê o artigo 210 da Constituição Federal, de 1988, a relevância de criar para o sistema escolar, enquanto parte da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), um conteúdo curricular mínimo, de modo a garantir o acesso a saberes e assegurar a formação básica para os diferentes níveis educacionais (PINO, 2007).

São destacadas, no Artigo 26 da LDB de 1996, as características dos currículos do Ensino Fundamental e Médio:

[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 9).

A fim de desenvolver a primeira experiência de organização e implementação de um currículo formado por conteúdos mínimos e empregado na qualidade de referência comum para o sistema educacional nacional, tem-se a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN, concretizados pela Fundação Carlos Chagas, uma instituição sem fins lucrativos, geraram opiniões controversas, devido às suas finalidades, definição de conteúdos mínimos e pelo fato de adequações à realidade das diferentes escolas e regiões brasileiras não serem compatíveis com a realidade nacional (PERONI, 2003).

O fracasso dos PCN, expressão apenas da realidade experimental construída pela equipe de especialistas pertencentes à Escola da Vila, do município de São Paulo, se relaciona à incapacidade de generalizar e adaptar a outros contextos o modelo educacional fixado naquelas circunstâncias. Com isso em vista, o Plano Nacional de



Educação (PNE), Lei nº 13005, de 2014, estabelece, dentro do seu núcleo de metas para a melhoria da educação, a revisão da proposta curricular (MACEDO, 1999).

No documento, são definidas as metas de implementar,

[...] mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, s/p).

Em meio aos debates e as discussões sobre as propostas presentes no PNE, realizadas em colaboração com representantes educacionais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios de relevância política, mediados pelo Ministério da Educação, foi elaborada a primeira versão da BNCC, um documento preliminar disponibilizado para consulta pública nacional. Com a publicação da primeira versão do documento, em 2015, o exame conjunto dos temas permitiu sua reformulação, em 2016, lançando-se a segunda versão. No mesmo ano, a segunda versão foi revisada, de sorte a configurar a terceira versão da BNCC, base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em 2017 (HELENO, 2017).

Um ano depois, em 2018, a BNCC do Ensino Médio também foi homologada. A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13415, de 2017, foi responsável por validar o documento, no desenho das políticas educacionais. A lei que reforma o Ensino Médio justifica a importância do currículo dessa etapa, no Artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 3) .

A adoção do currículo do Ensino Médio, por meio da BNCC e dos itinerários formativos, padroniza e universaliza um único modelo educacional, ajustado em arranjos que visam a reproduzir, dadas as circunstâncias regionais, um conjunto de informações, consideradas conhecimentos essenciais, que devem ser apresentadas no formato capaz de assegurar a flexibilização e a simplificação do processo educacional. Contudo, a fragmentação do currículo do Ensino Médio modifica a educação para atividade de transmissão de informações, fragmentadas e estranhas ao processo de ensino, incapaz de assegurar o interesse e a permanência do aluno na escola, melhorando a sua aprendizagem (HELENO, 2017).

A síntese do percurso histórico da concepção das políticas curriculares federais, que organizam a BNCC, caracteriza a educação de acordo com a perspectiva hegemônica, desprovida de uma concepção crítica. Para o professor de Sociologia, o co-

nhecimento humano não é algo natural. Do mesmo modo, o processo educacional e o processo de escolarização do aluno não são processos naturais, mas resultado das ações humanas, a partir de um contexto histórico, social e cultural. A reprodução do conhecimento engendra uma contradição para o ensino de Sociologia, cujo referencial metodológico, teórico e conceitual almeja identificar, descrever e atuar sobre as interações tipicamente humanas (FEIJÓ, 2019; HELENO, 2017).

As categorias de análise, envolvendo os fundamentos pedagógicos da BNCC, o referencial didático-pedagógico, a ser identificado por meio da seleção de temas, de recortes teóricos e de conceitos relevantes para a formação do jovem aluno e, por fim, da relação do conhecimento com a realidade e diversidade da educação escolar, possibilitam identificar os elementos centrais da BNCC do Ensino Médio para o ensino de Sociologia (Quadro 1).

**Quadro 1** - Categorias de análise do ensino de Sociologia da BNCC

<b>BNCC do Ensino Médio</b>	
Os fundamentos pedagógicos da BNCC	As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2019, p. 13).
Referencial didático-pedagógico	A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BRASIL, 2019, p. 547).
Seleção de temas	[...] organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. (BRASIL, 2019, p. 549).

Recortes teóricos	Para os temas tempo e espaço, não apresenta recorte teóricos; Para os temas indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, não apresenta referencial teórico, indica, apenas, uma relação dos temas com a tradição socrática, e cita, sem referenciar, Florestan Fernandes. Para o tema Política, o documento apresenta o pensamento grego como origem, sem apresentar recortes teóricos. Para o tema trabalho, destaca Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, relativizando a teoria a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais. (BRASIL, 2019).
Conceitos relevantes	Trabalho: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). (BRASIL, 2019, p. 556-557).
Relação do conhecimento com a realidade e diversidade da educação escolar	Desenvolvimento de competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio: 1) analisar processos econômicos, políticos, culturais e sociais; 2) desenvolvimento de conhecimentos próprios da Sociologia Política e da Ciência Política, tais como as relações de poder;

Fonte: Organizado pelos autores.

A BNCC de Sociologia, ao focar a educação em desenvolvimento de competências, orienta o ensino a atividades prescritivas, com estímulos e respostas definidos, mensuráveis e passíveis de controle, no processo de aprendizagem. Por se tratar de uma proposta curricular que concebe a sociedade como essencialmente em harmonia, sem questionar o modelo capitalista e, tão pouco, as teses neoliberais, são os indivíduos, de forma isolada, que estão em dissonância em relação ao contexto, ao conteúdo escolar, à ética, à instituição escolar. Nessa concepção positiva, o fenômeno que desvia da normatividade, consensualmente estabelecida, pode ser corrigido pela educação de competências, mediante um modelo educacional que não pressupõe relações de contradição, mas atua homogeneizando os desviantes, de sorte a se adaptarem ao modelo social, cultural e político (LIBÂNEO, 2012).

Apesar de fazer uma defesa de práticas éticas e de estar socialmente comprometido com o desenvolvimento de competências, a instrumentalidade dos conteúdos curriculares como forma de reproduzir as tendências hegemônicas capitalistas leva a enraizar a educação na produtividade e na necessidade de fornecer força de trabalho qualificada para atingir tal objetivo. Portanto, a tendência da BNCC é de introduzir na educação a lógica hegemônica, não crítica, uma vez que não enxerga contradições no modelo social e cultural, conservando verticalizadas as relações de ensino e de aprendizagem e se ocupando em produzir no aluno um conjunto de conhecimentos que são informações importantes para inserção e manutenção do modo de produção social (HELENO, 2017).

As competências apresentadas na BNCC de Sociologia não bastam em si mesmas, sendo insuficientes para organizar a área na qual foi alocada essa disciplina escolar. As competências, a fim de serem efetivadas em práticas pedagógicas, precisam dos conhecimentos específicos das Ciências Sociais, implementadas em ações educativas interdisciplinares, com o objetivo de promover o processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos que compõem historicamente essa ciência. Em virtude disso, faz-se necessário recorrer às teorias críticas, isto é, às perspectivas educacionais não hegemônicas, enquanto possibilidades de formar a consciência do aluno do Ensino Médio nos temas apresentados pela BNCC de Sociologia (MOREIRA, 2000).

De acordo com Saviani (1999), as teorias críticas da educação se empenham em compreender as políticas curriculares federais, remetendo aos determinantes sociais, políticos e econômicos as forças imbricadas na organização da educação escolar. A formação do professor, orientada para o desenvolvimento humano, se vincula com as teorias críticas e se alinha ao currículo, na qualidade de instrumento que serve ao professor, no processo de desnaturalização dos temas que compõem o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Nesse aspecto, o currículo é um instrumento elaborado pelo trabalho do professor, para mediar a aprendizagem de temas, de diferentes teorias e representações conceituais, em uma relação dialógica permanente, ensejando aos alunos refletir o seu contexto social e cultural, engajando-os na aprendizagem enquanto sujeitos históricos (FARIA FILHO, 1998).

A institucionalização do professor de Sociologia determina o emprego da BNCC de Sociologia, no entanto, ela o força a buscar referências curriculares contundentes, consolidadas na formação e na prática docente, que estão ligadas à pesquisa e a campos de pesquisas, como é o caso das OCN de Sociologia. Analisar os processos históricos trazidos pelas OCN de Sociologia, vinculados à formação e ao trabalho docente, segue o desenvolvimento do pensamento sociológico e as razões para a Sociologia, no Ensino Médio, a partir de reflexões sobre as diversas e complexas realidades sociais que envolvem professores, alunos e escolas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a implementação da BNCC, buscou-se analisar o documento, objetivando verificar como o ensino de Sociologia para o Ensino Médio pode colaborar para criar condições, de sorte que as competências, uma vez formalizadas, sejam desenvolvidas com a intenção de almejar, de forma concreta, as práticas pedagógicas. A BNCC, ao estabelecer parâmetros curriculares verticais, os quais delimitam o modo como os professores de Sociologia devem atuar, desconsidera o caráter interdisciplinar, a mediação didática do professor, a apropriação do conteúdo conceitual pelo aluno e a avaliação da aprendizagem, enquanto processos complexos e diversificados, já con-

templados pela OCN, para relativizar, de maneira simplista, o processo formativo à correspondência da escala de habilidades e competências, tendo como plano de fundo o conteúdo curricular.

Desse modo, o trabalho do professor se torna um exercício mecânico de reprodução, restando estranho às potencialidades de aprendizagem, mediante contextos sociais e culturais diversos, plano de fundo da educação escolar. Destaca-se que a BNCC de Sociologia, dotada de forte influência de uma perspectiva educacional hegemônica, porém, não crítica, força o professor do Ensino Médio, fragilizado, a recorrer a perspectivas críticas, não hegemônicas, de maneira a orientar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARRETO, M. C. Pedagogia da ruptura: o conhecimento como processo descontínuo. Ideação. *Revista do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Filosóficas da Universidade Estadual de Feira de Santana*, Feira de Santana, n. 9, 2002.

BOURDIEU, P. Introdução à sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico: memória e sociedade*. São Paulo: Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias. In: *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Curricular Nacional do Ensino Médio - Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA FILHO, L. M. A Legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FEIJÓ, F. Ciências Sociais no Ensino Médio: pensando a Sociologia para uma formação democrática. In: BODART, C. N.; LIMA, W. L. S. *O ensino de Sociologia no Brasil*. Macaíó: Café com Sociologia, 2019.



HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. B. *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

HELENO, C. R. *Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2017.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais: falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.

MENDONÇA, L. A. A.; MILLER, S. G. L. *As (contra)reformas na educação hoje*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOREIRA, A. F. B. Propostas Curriculares alternativas: Limites e avanços. *Educação e Sociedade*, Brasília-DF, ano XXI, n. 73, 2000.

PERONI, V. M. V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, A. F. G. *A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, M. R. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, 2015.

## CAPÍTULO 3

---

# UMA VISÃO HOLÍSTICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO BASEADA NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

*A HOLISTIC VISION OF KNOWLEDGE  
CONSTRUCTION BASED ON JEAN PIAGET'S  
GENETIC EPISTEMOLOGY*

*Henrique Gasparetto<sup>1</sup>*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.3*

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria. <https://orcid.org/0000-0002-0983-535X>. [henriquemgasparetto@gmail.com](mailto:henriquemgasparetto@gmail.com)



## RESUMO

A complexa construção de conhecimento pelo ser humano é tema de discussão por diversos autores. Dentre eles, Jean Piaget contribuiu com um modelo lógico-matemático, a epistemologia genética, sendo esta uma teoria que descreve como ocorre a aquisição de conhecimentos pelos indivíduos. Desta forma, o objetivo deste artigo é analisar a perspectiva piagetiana sobre a ótica da construção de conhecimento e inteligência, a fim de verificar oportunidades aplicáveis em ambientes educacionais. A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa de pesquisa bibliográfica sobre as considerações de diferentes autores na epistemologia genética. Percebeu-se que, para atingir construções de conhecimento significativas, é necessário um dinamismo por parte dos docentes nos ambientes educacionais, sistematizando os métodos de ensino e levando em consideração a compreensão e reciprocidade.

**Palavras-chave:** Epistemologia genética. Conhecimento. Educação.

## ABSTRACT

The many-sided knowledge construction by the human is a topic of discussion by many authors. Between them, Jean Piaget contributed with a logical-mathematical model, the genetic epistemology, which is a theory that describes how the acquisition of learning is given by the individuals. Thereby, the goal of this article is to analyze the perspective of Piaget's genetic epistemology by the optic of learning construction and intelligence, in order to seek applicable opportunities in educational environments. The methodology used was qualitative type of bibliography research of many different author's opinions in genetic epistemology. It was noticed that, to reach significant knowledge constructions, it is necessary to have a dynamic approach by the teacher in the educational environments, adopting systematics methods of teaching and considering the understanding and reciprocity.

**Keywords:** Genetic epistemology. Knowledge. Education. Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

A construção de conhecimento pelo ser humano é um tema complexo que apresenta várias vertentes. Nesse contexto, a epistemologia genética de Jean Piaget é um estudo sobre como ocorrem as interações entre sujeito e objeto na elevação de conhecimento de um estado menor a outro estado maior. Todavia, apesar de tão relevante e completa, esta pode ser muitas vezes mal entendida e subestimada.

O presente trabalho busca uma maior compreensão da teoria de Jean Piaget sobre construção de conhecimento, abordando as possibilidades desta teoria como ferramenta de otimização de estudos em ambientes educacionais.

A metodologia utilizada neste artigo foi de pesquisa bibliográfica sobre as considerações de diferentes autores em relação à epistemologia genética de Jean Piaget. Ademais, a abordagem utilizada foi do tipo qualitativa, elucidando a teoria piagetiana sob diferentes óticas.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Epistemologia Genética

A epistemologia genética de Jean Piaget foi uma pesquisa que se propôs a estudar o significado dos conhecimentos, levando em consideração sua história e funcionamento em uma determinada ciência, seu aspecto lógico e sua formação psicogenética - relações entre estruturas mentais (PIAGET, 1983). Esta teoria é uma das principais contribuições sobre como o ser humano se desenvolve, sendo uma proposta baseada na inteligência e construção de conhecimento, visa responder como os indivíduos constroem conhecimentos e por quais etapas este processo é feito (ABREU, 2010).

Piaget sugere que há uma evolução natural-cognitiva de aquisição de conhecimento baseada em quatro estágios e que esta construção será sempre baseada nas relações entre sujeito e objeto (ABREU, 2010). Desta forma, o foco do autor era definir como um indivíduo passa de um conhecimento “menor” anterior para um nível “maior” de conhecimento.

Os estágios da evolução natural-cognitiva, segundo Abreu (2010) e Caetano (2010), são:

1. **Sensório-motor:** da inteligência prática, ocorre do nascimento até, aproximadamente, dois anos de idade;
2. **Pré-operatório:** ocorre até meados de 7 a 8 anos e é baseado na constituição de uma estrutura de inteligência intuitiva;
3. **Operatório concreto:** ocorre até os 11 a 12 anos sendo calcado na capacidade de coordenar ações baseadas na reciprocidade do pensamento;
4. **Operatório formal:** se inicia ao final da terceira etapa e permanece por toda vida adulta, é a etapa em que se pode agir e pensar sob hipóteses e abstrações.
5. Para melhor elucidar os estágios da evolução natural-cognitiva construiu-se a Tabela 1 baseada em Dias (2010) e Piovesan (2018).

Tabela 1 - Estágios da evolução natural-cognitiva propostos por Piaget.

<b>Estágio</b>	<b>Período aproximado</b>	<b>Descrição</b>
Sensório-motor	Do nascimento até 2 anos de idade	Inteligência que ainda não possui uma representação.
Pré-operatório	De 2 anos até 7-8 anos	Transformação de esquemas de ação em esquemas mentais, elaboração da causalidade e simbolizações e característica de egocentrismo.
Operatório concreto	De 8 anos até 11-12 anos	Capacidade de realizar operações a partir de materiais concretos. A criança atinge um estado de reversibilidade lógica baseado na capacidade da criança aplicar um mesmo tipo de pensamento em situações distintas.
Operatório formal	A partir dos 12 anos	O indivíduo começa a pensar de forma abstrata e hipotética, tentando hipóteses em soluções para problemas.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

A teoria destaca que o conhecimento é obtido por interações com o mundo, o que contrapõe o empirismo - defesa de que o conhecimento se deve, exclusivamente, de efeitos sobre a experiência - e o inatismo - ideia de que as categorias de conhecimento são biologicamente pré-formadas. Assim, a abordagem central da epistemologia genética é a contínua formação de novas estruturas, as quais estão presentes no percurso de estágios anteriores de seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2014).

As relações de aquisição de conhecimento se dão por processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Desta forma, sucessivas situações de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio são capazes de dominar o objeto de conhecimento. Não menos importante, a epistemologia genética contempla as raízes das diversas formas de conhecimento, desde suas formas mais simples até níveis de pensamento científico (ABREU, 2010). A ação de interação do sujeito com os objetos corresponde a uma construção de formas e estruturas de inteligência, o que, em suma, faz com que o sujeito se adapte ao mundo em que vive (CAETANO, 2010). Todavia, é importante enfatizar que a teoria afirma que não existe nem sujeito e nem objeto na origem do conhecimento, mas zonas de contato com o mundo. Desta forma, o conhecimento não pode ser concebido como algo predefinido nem pelas estruturas internas do sujeito e nem pelas características do objeto, mas sim, pela interação produzida entre ambos (OLIVEIRA, 2014).

Os trabalhos de Piaget se encaminharam a um modelo lógico-matemático como análise do funcionamento e desenvolvimento da inteligência, o que torna a epistemologia genética referência na compreensão do homem moderno. Assim, o modelo explica a organização das estruturas orgânicas cognitivas do ser humano responsáveis pela inteligência e sua evolução (CAETANO, 2010).

Ainda, é interessante ressaltar os conceitos de assimilação e adaptação/acomodação inerentes à epistemologia genética. A assimilação ocorre quando a informação é incorporada em estruturas pré-existentes, enquanto que, a adaptação ocorre quando o organismo se modifica de alguma maneira a fim de incorporar a nova informação (ABREU 2010). Para exemplificar a construção de conhecimento baseada em interações sujeito/objeto de Piaget, Caetano (2010) elucida que, do ponto de vista da epistemologia genética “de um lado, temos o organismo com suas possibilidades; de outro, o meio que o solicita”.

Em tese, a assimilação é a capacidade do indivíduo de solucionar problemas a partir da estrutura cognitiva que ele já possui, dessa forma, uma tentativa de integrar esquemas previamente estruturados, visando restabelecer o equilíbrio do organismo. Ainda, a acomodação é um mecanismo inseparável da assimilação, uma vez que esta, por sua vez, consiste na capacidade de transformar a estrutura mental antiga em uma nova, ao passo em que a experiência é assimilada a um esquema de ideias que já existe (OLIVEIRA, 2014).

Piaget considera que a assimilação de conteúdos pode ser dada por três tipos de processos: assimilação generalizadora, assimilação reconhecedora (discriminante) e assimilação recíproca. A assimilação generalizadora dá-se quando esquemas estruturantes se modificam a fim de assimilarem novos significados da realidade. A capacidade de buscar objetivos seletivamente, a partir de características de objetos experienciados, constitui a assimilação discriminante. E, por fim, na assimilação recíproca, dois ou mais esquemas se fundem em uma totalidade generalizante e de maior hierarquia, uma vez que, para Piaget, só é possível visualizar a estrutura das coisas por aproximações sucessivas (ABREU, 2010).

Abreu (2010) menciona que existe apenas uma crítica que pode ser feita ao alcance educacional da teoria piagetiana: a incapacidade de formar professores com condições de aplicar essa teoria em situações reais.

Caetano (2010) defende o convite que Piaget faz para a defesa de uma educação que priorize a compreensão e reciprocidade. Ainda, as considerações de Abreu (2010) sobre a epistemologia genética de Jean Piaget mostram que: os comportamentos das pessoas estão em estágios; a idade é um indicador de desenvolvimento; a construção

de conhecimento é uma tarefa social; os sujeitos não seguem regras lógicas ao raciocinar, mas agem e operam em conteúdos e significados.

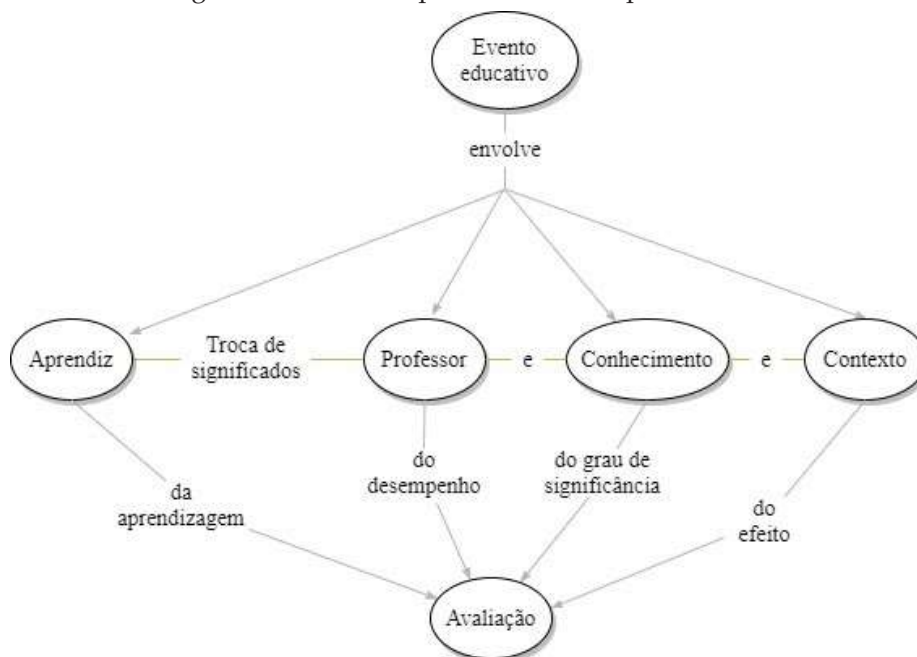
## 2.2 A construção de conhecimento

Ao passo em que a teoria de Piaget elucida que a incorporação de conhecimentos é essencialmente baseada na interação entre sujeito e objeto, cabe a este artigo explorar essas virtudes. Genericamente, as interações da epistemologia genética dizem respeito a todas experiências, contatos e manipulações acerca de determinado objeto, assunto ou meio.

Desta forma, abordando a teoria quanto aos ambientes educacionais, destacam-se todas atividades, experiências e tratos realizados pelo indivíduo sobre um tópico de estudo. Assim, é importante destacar que não apenas experiências práticas são importantes para abordar determinados assuntos, mas a teoria também possui grande relevância. A soma dessas interações - práticas e teóricas - levarão os estudantes de um estado de saber inicial, através de equilíbrios, assimilações e reequilíbrios, para novos estados superiores.

Destaca-se, portanto, a importância da diversidade sobre metodologias de estudo. Ao pensarmos na construção de conhecimento sobre uma determinada disciplina, é interessante diversificar as abordagens sobre os tópicos de estudo. Atualmente, sabe-se que aulas expositivas não tornam o aluno “sujeito ativo” na aprendizagem, iniciativas como a aprendizagem por pares, a sala de aula invertida, os métodos baseados em problemas e projetos, entre outros, são ferramentas interessantes para serem utilizadas em sala de aula pois o estudante deixa de ser sujeito passivo na construção de conhecimento. Assim, a utilização dessas diferentes metodologias são capazes de facilitar as interações sujeito/objeto a fim de resultar em uma aprendizagem significativa. Para exemplificar as interações que ocorrem em um processo educativo elaborou-se a Figura 1.

Figura 1 - Elementos presentes em um processo educativo.



Fonte: Adaptado de Novak (2000).

Piaget traz a educação como algo que deve ser focado na compreensão e reciprocidade. Desta forma, o método utilizado pelo docente no ambiente educacional deve levar em conta a realidade dos estudantes e deve ser recíproco nas exigências, ao passo em que as exigências por parte dos alunos devem ser na mesma intensidade com que o professor se empenha, assim, será possível atingir bons resultados na construção de conhecimento.

As aulas podem, até mesmo, serem centradas no professor. Todavia, o papel do docente nesse sentido é conhecer as teorias de aprendizagem, psicologia da educação, a fim de obter máximo proveito na construção de conhecimento. Nesse sentido, como um exemplo, a teoria do condicionamento operante de Skinner auxilia na criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Skinner relata que o papel do professor é utilizar as relações de estímulo e resposta a fim de “reforçar” uma determinada resposta em um momento adequado - aplicar estímulos apropriados em momentos certos. Portanto, Henklain (2013) destaca que é necessário criar situações em que os alunos possam participar. A participação é importante para obter retornos sobre o que os alunos estão ou não aprendendo.

A simples atitude do professor de exatas de disponibilizar o gabarito da lista de exercícios proposta age como um estímulo positivo que reforça a aprendizagem caso o desenvolvimento do aluno esteja correto ou não. Caso chegue ao resultado correto, a associação criada pelo estudante para desenvolver uma determinada questão é refor-



çada positivamente, caso contrário, rejeita-se a hipótese e o estudante passa a buscar outras alternativas de resolução.

Acima de tudo, é necessário criar um ambiente para que o aluno busque aprender novas habilidades. Através da experiência, reforços a determinados estímulos, assimilação, adaptação, equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, abre-se espaço para grandes oportunidades. É extremamente necessário levar em consideração um modelo de ensino que valorize a compreensão - conforme já evidenciado neste artigo -, entendendo a realidade dos estudantes como uma “pirâmide de Maslow” - Figura 2 - é possível levar os discentes ao seu topo, em uma realidade de engrandecimento por integração a novos conhecimentos.

Figura 2 - Exemplo de pirâmide de necessidades.



Fonte: Maslow (1970).

Ser professor vai muito além de simplesmente transmitir conhecimentos. Não buscar sistematizar, instrumentalizar e atualizar seus métodos de ensino é uma atitude egoísta. Essa perspectiva traz a ideia de que o papel de um sujeito preocupado com o engrandecimento educacional de outro sujeito sobre determinado objeto é colocar os indivíduos em situações que eles apenas possam sair “pensando”, assim, ocorrem as interações e assimilações de conhecimento, culminando em uma aprendizagem significativa.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim, percebe-se que a epistemologia genética de Jean Piaget é uma complexa teoria que tem muito a contribuir aos docentes no engrandecimento de ambientes educacionais. Esta teoria deixa clara as abordagens sobre assimilação de conhecimento e adaptação ao meio. No âmbito da teoria piagetiana, é notório que a “inteligência” não é uma habilidade fisiológica e sim, algo que pode ser desenvolvido pelos indivíduos, desta forma, cabe aos professores facilitarem o processo de aquisição de novas habilidades.



Para adotar uma postura educacional onde os alunos são sujeitos ativos de aprendizagem é necessário sistematizar os métodos e abordagens educacionais, sendo necessário, também, trazer à sala de aula um ambiente amigável, compreensivo e recíproco. A fim de diversificar os métodos de ensino, é possível utilizar as teorias de sala de aula invertida, o método de instrução por pares, a aprendizagem baseada em problemas, entre outros. Desta forma, o aluno é colocado como sujeito ativo no ambiente educacional e a aprendizagem será, por sua vez, significativa.

## REFERÊNCIAS

- PIAGET, J. Sabedorias e ilusões da filosofia. **Abril cultural**. 1983.
- ABREU, L. C. et al. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Journal of Human Growth and Development.**, v. 20, n. 2, p. 361-366, São Paulo, 2010.
- CAETANO, L. M. A epistemologia genética de Jean Piaget. **ComCiência.**, n. 120, São Paulo, 2010.
- DIAS, F. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. **Le-trônica.**, v. 3, n. 2, p. 107-119, 2010.
- HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa.**, n. 149, v. 43, São Paulo, 2013.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York, 1970.
- NOVAK, J. D. Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas conceituais como ferramenta de facilitação nas escolas e empresas. **Plátano Edições Técnicas**. Lisboa, 2000.
- PIOVESAN, J. et al. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. **Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE UFSM.**, v. 1, Santa Maria, 2018.
- OLIVEIRA, G. M.; CAMINHA, I. O. Epistemologia genética e educação física: algumas implicações pedagógicas. **Revista Quadrimestral Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.**, v. 18, n. 1, p. 57-65, São Paulo, 2014.



## CAPÍTULO 4

---

# BRILHE COMO UM DIAMANTE: ANÁLISE ACERCA DA EFICIÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

## *SHINE BRIGHT LIKE A DIAMOND: ANALYSIS ABOUT EFFICIENCY IN THE LIGHT OF GARDNER'S MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY*

*Erica de Sousa Costa<sup>1</sup>  
Leonardo Mendes Bezerra<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.4

<sup>1</sup> Advogada; Pós-Graduada em Gestão Pública pela Universidade Federal do Maranhão; Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. <https://orcid.org/0000-0002-1950-9988>. E-mail: [ericacosta.advogada@gmail.com](mailto:ericacosta.advogada@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Assistente na Universidade Estadual do Maranhão; Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba; Mestre em Ciências Ambientais pela UniEvangélica; Licenciado em Pedagogia pela Uninter; Licenciado em Filosofia pela PUC-Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-0047>. E-mail: [leonardobezerra@professor.uema.br](mailto:leonardobezerra@professor.uema.br)

**RESUMO:**

**E**sse estudo discorre acerca da eficiência pela perspectiva teórica de Gardner sobre as inteligências múltiplas, com foco nas inteligências linguística e lógico-matemática. Para tanto, aprecia o relatório Justiça em Números 2019, elaborado e publicado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no que tange ao resultado que evidencia o alcance do índice de eficiência IPC-Jus de 100% pela Seção Judiciária do Maranhão (SJMA), quanto ao ano-base 2018. Com o objetivo de analisar o diagnóstico que afere a eficiência de cem por cento da SJMA consoante a percepção de Gardner no tocante às inteligências especialmente supracitadas. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental, analítica no viés qualitativo de interpretação da quantidade. Contudo, como resultados percebe-se que preleções postuladas por Gardner são exemplificadas na investigação perquirida, tendo em vista que os aspectos espalhados no relatório Justiça em Números 2019, no viés da presente pesquisa, concebe o emprego da inteligência linguística e lógico-matemática. Considera-se finalmente a existência de uma conexão entre as competências linguísticas e lógico-matemáticas em prol da eficiência. Enfim, tem-se a importância das inteligências múltiplas no horizonte que traduz a eficiência.

**Palavras-chave:** Justiça Federal do Maranhão. Eficiência. Teorias das inteligências múltiplas de Gardner.

**ABSTRACT:**

This study discusses efficiency from Gardner's theoretical perspective on multiple intelligences, focusing on linguistic and logical-mathematical intelligences. To this end, it appreciates the Justice in Numbers 2019 report, prepared and published by the National Council of Justice (CNJ), regarding the result that shows the reach of the IPC-Jus efficiency index of 100% by the Judicial Section of Maranhão (SJMA), as for the base year 2018. In order to analyze the diagnosis that measures the efficiency of one hundred per cent of the SJMA according to Gardner's perception regarding the aforementioned intelligences. Methodologically, it is a bibliographic, documentary and analytical research in the qualitative bias of interpretation of quantity. However, as a result, it can be seen that lectures postulated by Gardner are exemplified in the investigated research, considering that the aspects spread in the report Justice in Numbers 2019, in the bias of this research, conceives the use of linguistic and logical-mathematical intelligence. Finally, a connection between linguistic and logical-mathematical competences is considered for the sake of efficiency. Finally, there is the importance of multiple intelligences on the horizon that translates efficiency.

**Keywords:** Federal Justice of Maranhão. Efficiency. Gardner's Theories of Multiple Intelligences.

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário atual é marcado por amplas demandas sociais advindas de conflitos de conjunturas diversas. Nesse contexto, denota-se a vasta procura do Poder Judiciário para dirimir as controvérsias havidas nas relações sociais. Tal evidência influi na aglomeração de causas no Judiciário brasileiro, a impactar no aspecto da eficiência. Ela, por sua vez, é tema de interesse e constitui um dos mais recentes princípios da Administração Pública. Sob esse ângulo, verificou-se que no Poder Judiciário do Brasil, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) realiza, de forma anual, relatórios analíticos, denominados Justiça em Números, que apresenta, sob a luz da transparência, o desempenho dos tribunais brasileiros por meio de demonstrativos estatísticos.

A partir desse ponto, observou-se que o diálogo que deságua no campo da eficiência atrai percepções matemáticas. Isso se deve porque a concepção da eficiência se evidencia por meio da aplicação de códigos numéricos. É dizer, se faz necessário usar o sistema matemático para aferir a eficiência. Assim, ao trabalhar essa análise em consonância com a visão pedagógica, desponta-se que o teórico que explicita contribuições atinentes à inteligência lógico-matemática é Gardner. Ademais, deslindou-se que a compreensão da matéria abarca o emprego de habilidades linguísticas, também exploradas por Gardner.

Ao focalizar o estudo em pauta no âmbito da Justiça Federal brasileira, percebe-se que a averiguação da eficiência contida no documento citado, quanto ao exercício 2019, que concerne ao ano-base 2018, se dá mediante a categorização de seções judiciárias e tribunais respectivos da Justiça Federal. Nesse refletir, ponderou-se a apreciação balizada na modalidade seção judiciária da Justiça Federal, a sinalizar como instituição do sistema de Justiça a ser esmiuçada, a Seção Judiciária do Maranhão (SJMA), uma vez que alcançou o índice de eficiência IPC-Jus de 100% (cem por cento), no ano-base 2018, referente ao exercício 2019.

Por consequência, esta pesquisa surge a partir da seguinte questão-problema: Sob a ótica de Gardner como a eficiência da Seção Judiciária do Maranhão no exercício 2019 é vislumbrada? Diante disso, esse capítulo tem o objetivo de analisar a eficiência lograda pela SJMA no exercício 2019 pela perspectiva de Gardner. Assim, investiga o resultado disposto no relatório Justiça em Números 2019; articula os principais fatores que demarcam a concretização da eficiência obtida pela SJMA no exercício 2019; e evidencia a aplicação da teoria de Gardner, congregando as inteligências lógico-matemática e linguística, ao investigar os aspectos que influíram no alcance da eficiência observada pela SJMA no exercício 2019.

Essa pesquisa é importante por demonstrar a relevância da utilização letrada da linguagem e do desenvolvimento das percepções matemáticas quando o assunto é o alcance da eficiência. Desse modo, a análise apresentada no trabalho em tela revela a influência da teoria cunhada por Gardner, a destacar o grau de comprometimento das inteligências múltiplas no contexto que engloba as concepções relativas à eficiência. Em acréscimo, o estudo é pertinente por mostrar o impacto da transparência em face do alcance social, tendo em vista que as informações estatísticas publicadas no portal do CNJ desvelam para a sociedade o desempenho do Poder Judiciário.

## 2 PERCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA EFICIÊNCIA

O estudo em questão faz uma análise acerca da eficiência sob a ótica das inteligências múltiplas, assinalada por Gardner, desdobrando-se a apreciação no campo da inteligência linguística e lógico-matemática. Nesse viés, ao demarcar os pontos-kerne do estudo em foco, aponta-se as premissas constituintes da concepção de eficiência, a revelar os pressupostos que articulam sua natureza. Assim, é importante observar que na modernidade, o alcance da eficiência é importante no âmbito da Administração Pública, em razão da dinâmica gerada com a inclusão desse princípio na Constituição Federal de 1988 (BERGUE, 2014). Demais disso, cabe notar que a eficiência é concebida como o empenho lançado pela instituição como um todo no sentido de utilizar e potencializar suas ferramentas (PEREIRA, 2012).

Nesse padrão, é consentâneo escrever a colocação de Di Pietro (2019), eis que declara que “a Emenda Constitucional nº 19, de 4/6/98, incluiu o princípio da eficiência no rol de princípios da Administração Pública, prescritos no artigo 37, *caput*. [...]” (DI PIETRO, 2019, p. 243). Seguindo esta linha de pensamento, é oportuno salientar que Mello (2010, p. 122) considera que:

A Constituição se refere, no art. 37, ao princípio da eficiência. Advirta-se que tal princípio não pode ser concebido (entre nós nunca é demais fazer ressalvas óbvias) senão na intimidade do princípio da legalidade, pois jamais uma suposta busca de eficiência justificaria postergação daquele que é o dever administrativo por excelência. [...].

A este respeito, de Moraes (2017, p. 263) apregoa que:

A Emenda Constitucional nº 19/98 não só introduziu expressamente na Constituição Federal o princípio da eficiência, como também trouxe alterações no sentido de garantir-lhe plena aplicabilidade e efetividade.

Assim, estabeleceu nova redação ao § 3º do art. 37, que prevê que a lei disciplinará as formas de participação do usuário na administração pública direta e indireta, regulando especialmente as reclamações relativas à prestação dos serviços públicos em geral, asseguradas a manutenção de serviços de atendimento ao usuário e a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços; o acesso dos usuários a registros administrativos e a informações sobre atos de governo, observado o disposto no art. 5º, X e XXXIII; e a disciplina da representação contra o exercício negligente ou abusivo de cargo, emprego ou função na administração pública.

Sob este eixo, Bulos (2015) informa que o princípio da eficiência é muito estudado por autores italianos e no ordenamento constitucional brasileiro foi expresso pela “[...] força da Emenda Constitucional n. 19/98 (reforma administrativa), que o incorporou ao texto primitivo da Constituição de 1988 (art. 37, *caput*)”. Em tal horizonte, Di Pietro (2019) pontua que a eficiência acrescenta aos outros princípios da Administração Pública de modo que inexistente relação de superioridade do primeiro em face dos demais, tendo em vista a segurança jurídica e o Estado de Direito.

Nesta trilha, Moraes (2017, p. 263) ensina ao explicar que:

Lembre-mos de que o princípio da eficiência, enquanto norma constitucional, apresenta-se como o contexto necessário para todas as leis, atos normativos e condutas positivas ou omissivas do Poder Público, servindo de fonte para a declaração de inconstitucionalidade de qualquer manifestação da Administração contrária a sua plena e total aplicabilidade.

Em complemento, inserida na nova ótica constitucional, “[...] um reforço à plena possibilidade do Poder Judiciário (CF, art. 5º, XXXV), em defesa dos direitos fundamentais e serviços essenciais previstos pela Carta Magna, garantir a eficiência dos serviços prestados pela Administração Pública [...]”. (MORAES, 2017, p. 263).

Nessa medida, é adequado explicitar que Mendes; Coelho; Branco (2009) articulam que o princípio da eficiência postula que seja desenvolvida a boa gestão. Nessa lógica, ao aprofundar o conhecimento acerca da eficiência aduz-se sua relação com as perspectivas de gestão. Por isso, pode-se ponderar que as deliberações adotadas por gestores influenciam na obtenção da eficiência (VENTURINI; SOUZA; BIACHI, 2018). Aliás, a eficiência organizacional é elencada como uma característica da administração pública federal empreendedora (NASSUNO; LEMOS; BRAGA, 2001).

### 3 CONCEPÇÕES SOBRE A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Esse trabalho discorre acerca da eficiência pela perspectiva teórica de Garner, o qual concebe estudos ligados às inteligências múltiplas. Dessa forma, baliza-se a apreciação nos vetores da inteligência linguística e na inteligência lógico-matemática, já que elas foram observadas na investigação desenredada. Nessa senda, é consentâneo trazer para essa fundamentação teórica os preceitos fundantes da ideologia formulada por Gardner sob o prisma do desenvolvimento da aprendizagem. Em tal refletir, tem-se que:

Por muito tempo, a concepção dominante de inteligência era a de que dispúnhamos de uma inteligência única, igual à das outras pessoas, que podia ser medida pelos testes de quociente intelectual (QI). Na década de 1980, Howard Gardner, psicólogo e pesquisador da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, propôs a TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, que questiona essa concepção ainda vigente de inteligência. (LAKOMY, 2014, p. 55, destaques no original).



Gardner vê as várias possibilidades de assimilar princípios de cognição. Com base nesse olhar, delineando esta linha de ideias nos aspectos das inteligências linguística e lógico-matemática, aduz-se a seguinte percepção de Lakomy (2014) aponta que a Inteligência Linguística compete em trabalhar com as palavras e frases na expressão escrita e/ou oral, de modo criativo; já a Inteligência Lógico-Matemática compete em utilizar o raciocínio lógico-dedutivo para solucionar problemas que envolvem elementos matemáticos. Nesta lição, ao dialogar acerca das concepções relativas à inteligência linguística, Sales e Araújo (2018, p. 694) assinalam que:

A inteligência linguística sempre foi estimulada no âmbito do ensino do Direito, talvez a única inteligência que é analisada nas avaliações, nas contratações de profissionais e na identificação da capacidade de resolver problemas nas áreas jurídicas (adequação da lei ao caso concreto), ou seja, a única capacidade que é considerada inteligência no âmbito do ensino jurídico atual, cujo estímulo, em regra, é feito apenas pelo incentivo de leitura de livro jurídicos, leis e normas. Esta inteligência é manifestada com mais intensidade em pessoas que escrevem poesias e que têm facilidade com a comunicação verbal e escrita, características fundamentais para o exercício da maioria das atividades nas áreas do Direito. Assim, por ser uma inteligência ligada à comunicação, e essa comunicação ser essencial para a resolução da maioria dos problemas jurídicos, ela deve ser sempre estimulada no âmbito do ensino do Direito, entretanto não pode ser a única inteligência a ser analisada e estimulada, conforme se verifica no atual sistema de ensino. Ela deve ser, portanto, associada a outras inteligências.

Portanto, fica clara que a inteligência linguística se conecta com os fundamentos da comunicação. Aliás, insta acrescentar que a inteligência linguística consiste na “sensibilidade para o significado das palavras e funções da linguagem, **sensibilidade para usar a linguagem de forma apropriada para transmitir ideias**. Facilidade para aprender idiomas. [...]” (RODRIGUES, s/d., p. 7-8, grifo nosso). Percebe-se que o uso da inteligência linguística requer a correta utilização do letramento. Neste sentido, ao trabalhar as percepções atinentes à inteligência lógico-matemática, evidencia-se que:

No ensino jurídico, esta inteligência não é estimulada, haja vista a correlação de que essa inteligência estaria ligada apenas a números e fórmulas, o que não é verdadeiro. Esta inteligência é relacionada ao raciocínio lógico, à capacidade de comparação de diversos objetos, sejam eles concretos ou abstratos, esses últimos com maior incidência no âmbito do ensino do Direito. **Soluções criativas para problemas resultam, muitas vezes, do desenvolvimento dessa inteligência**. É necessário, portanto, conciliar e estimular os alunos a desenvolverem esta inteligência como destaque em sua personalidade no sentido de, por exemplo, analisar a validade de um argumento silogístico com base nas premissas, nas proposições e nas conclusões utilizadas para uma decisão judicial ou formulação de uma tese defensiva ou de acusação. [...] A verificação desta inteligência lógico-matemática no ensino jurídico pode ser detectada na observação dos alunos que, por exemplo, gostam de organização e sistematização, que sempre procuram estabelecer uma estrutura lógica no desenvolvimento das atividades propostas pelos professores. Uma forma de identificação desta inteligência também pode ser analisada nos alunos que se identificam com o desenvolvimento de problemas e solução abstratas, bem como naqueles que fazem suas anotações de forma ordenada e que se valem, no momento de escrever, de uma escrita que obedece a um padrão quanto ao número de linhas e parágrafos escritos, ou seja, adotam uma simetria em sua forma de escrever ou de se expressar de forma geral. A inteligência lógico-matemática pode ser estimulada com o estudo da lógica

dos raciocínios jurídicos, incentivando-se os alunos a avaliar a linha de coerências dos raciocínios expostos. (SALES; ARAÚJO, 2018, p. 695, grifo nosso).

Nessa linha, pondera-se que a inteligência lógico-matemática é importante quando o assunto é o estímulo ao pensamento que busca encontrar caminhos para dirimir conflitos.

De mais a mais, acerca da temática dissertada, cabe apresentar o posicionamento de Rodrigues (s/d., p. 7) que no tocante à inteligência lógico-matemática postula que “trata-se da sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. Habilidade para lidar com uma linha de raciocínio, levantar hipóteses, trabalhar com manipulação de símbolos. [...]” Dessa maneira, a inteligência lógico-matemática incute habilidades que transmitem o aperfeiçoamento da coerência e da razão.

#### 4 METODOLOGIA

Essa investigação inspeciona acerca da eficiência identificada no âmbito da SJMA quanto ao exercício 2019. Isso porque o relatório analítico Justiça em Números 2019 divulga, na qualidade de pesquisa judiciária, que no ano-base 2018 a SJMA alcançou o índice de eficiência IPC-Jus de cem por cento. Por esse motivo, explora-se fundamentalmente o relatório analítico Justiça em Números 2019, que tem o teor dos pontos averiguados na presente pesquisa. Evidencia-se a teoria das inteligências múltiplas, criada por Gardner, ao unir os aspectos linguísticos em interface com os de procedência lógico-matemática.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória mirou-se, conforme Lakatos e Marconi (2010), para entender, com base na teoria das inteligências múltiplas, o documento Relatório Justiça em Números, que consubstancia o resultado alvo da pesquisa. E, ainda, visou ampliar o conhecimento acerca do conteúdo (BIROCHI, 2015; PRODANOV; FREITAS, 2013, REIS, 2018).

Por conseguinte, essa pesquisa buscou desvendar os conceitos que dela se extraiu à luz do entendimento de Gardner. Essa investigação descortina o objeto de estudo sob o enfoque da inteligência lógico-matemática e da inteligência linguística para obter resolução à questão-problema e concretizar os objetivos da pesquisa.

Quanto aos procedimentos adotados na pesquisa, pertine pontuar que se refere a uma pesquisa bibliográfica, embasada em fontes escritas. Reis (2018) coaduna com Gil (2009) ao informarem que a pesquisa bibliográfica considera as múltiplas contribuições de vários estudiosos por ter o caráter teórico estudados e discutidos por outros pesquisadores. Além disso, recorreu-se ao procedimento documental. Em tal linha de

explicação, é coerente notar que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico [...]” (GIL, 2009, p. 45).

Nessa esteira, tem-se que a pesquisa em pauta emprega o procedimento documental por se centrar na exploração de documento de acesso público elaborado e publicado pelo Conselho Nacional de Justiça, Justiça em Números 2019. A propósito, convém esclarecer que o estudo abrangeu apenas o ano-base 2018, o qual equivale ao exercício 2019.

## 5 ANÁLISE ACERCA DA EFICIÊNCIA SOB O PANORAMA DE GARDNER

Esse trabalho explora o relatório analítico Justiça em Números 2019, elaborado e publicado pelo Conselho Nacional de Justiça. Tem-se que tal documento apresenta à sociedade, por meio de aspectos estatísticos, as principais informações relativas ao Poder Judiciário, de modo anual, a evidenciar a transparência.

Assim, explora-se referido documento, uma vez que nele a abordagem estatística é exposta em concomitância com a interpretação dos dados, explicitado no correr do documento pelas análises, explicações e comentários que elucidam e justificam as percepções lógico-matemáticas acerca do desempenho dos tribunais brasileiros, a ilustrar as concepções de Gardner.

Gardner considera que os indivíduos desenvolvem habilidades diversas. A inteligência lógico-matemática diz respeito à desenvoltura demonstrada no campo do raciocínio lógico-dedutivo acoplado ao equacionamento de desafios/dificuldades que englobem números e componentes matemáticos. A inteligência linguística na percepção de Gardner se volta para a análise das aptidões ligadas à capacidade de criação por meio do uso de vocábulos no aspecto verbal e escrito (LAKOMY, 2014)

A fim de perquirir o assunto com maior precisão, balizou-se a pesquisa no universo da Seção Judiciária do Maranhão, da Justiça Federal. Isso ocorre porque essa seção judiciária atingiu o índice de eficiência IPC-Jus de cem por cento, no ano-base 2018, em conformidade com o relatório analítico Justiça em Números 2019. Contudo, a investigação focalizou no estudo do significado do diagnóstico em questão. Não se ocupou em mensurar a eficiência - aferida pelo CNJ - e visou entender como ela é concebida, no contexto balizado, sob o ponto de vista de Gardner. Vale lembrar que a Constituição Federal brasileira de 1988 prescreve, em seu artigo 37, que a eficiência é um dos princípios da Administração Pública (BRASIL, 1988).

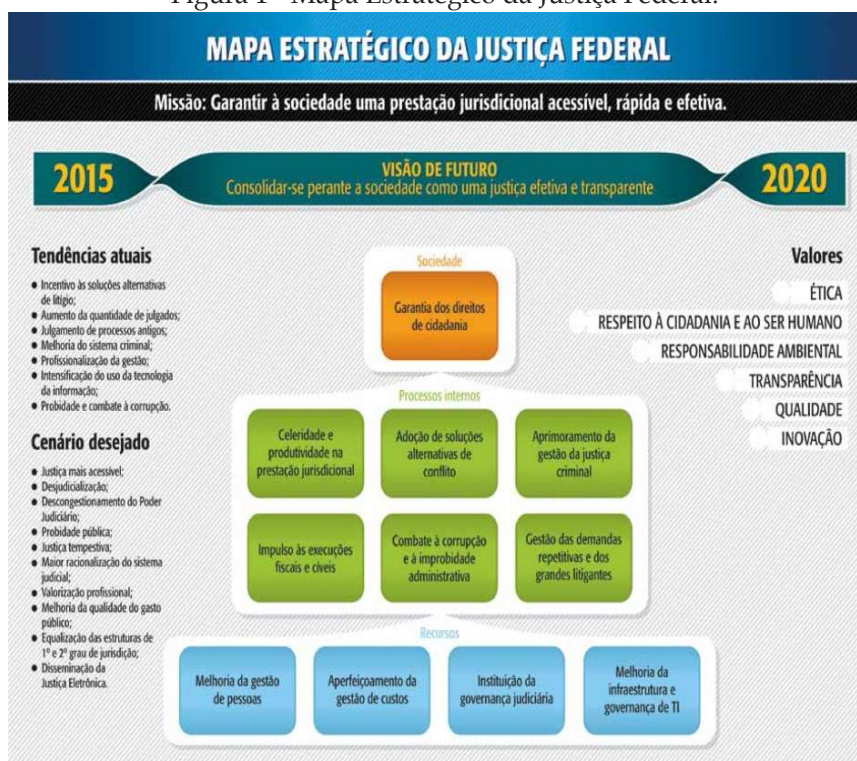
Di Pietro (2019) elucidada que o princípio da eficiência foi inserido no ordenamento jurídico brasileiro por meio da Emenda Constitucional nº 19, de 2 de junho de 1998. É

afirmado por Moraes (2017) que a Emenda Constitucional nº 19/98 além de introduzir o princípio da eficiência no contexto da Administração Pública, cuidou em conceder mecanismos que propiciem a sua aplicação e efetividade, e também que princípio da eficiência gera uma nova dinâmica, já que impulsiona o Poder Judiciário a assegurar o alcance à eficiência na entrega dos serviços públicos.

Os argumentos de Mendes; Coelho; Branco (2009) é que a concepção da eficiência envolve o empreendimento da boa gestão. Demais disso, Di Pietro (2019) acentua que em atenção à segurança jurídica e ao Estado de Direito, a eficiência tem o mesmo tratamento que os outros princípios da Administração Pública. Em complemento, pondera-se que na ótica de Mello (2010) pertence que o princípio da eficiência seja concretizado em consonância com o da legalidade.

Nesse viés, expressasse na figura 1 – Mapa Estratégico da Justiça Federal – a missão, visão, tendências atuais, valores e o cenário desejado.

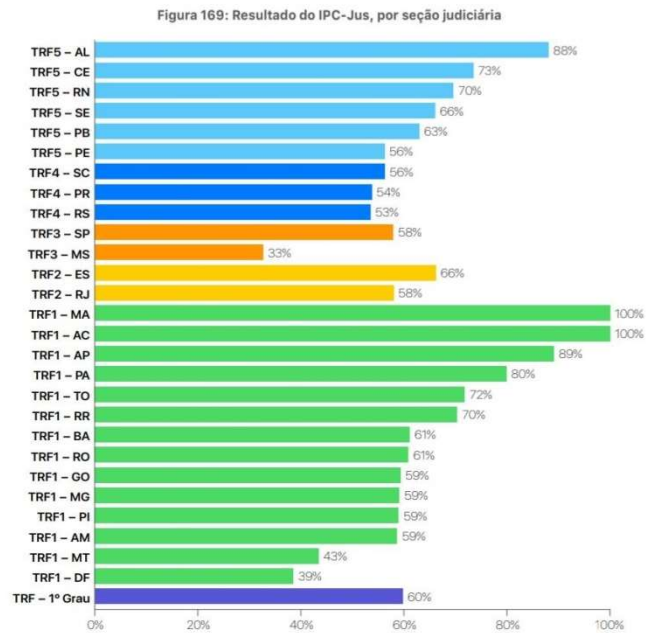
Figura 1 - Mapa Estratégico da Justiça Federal.



Fonte: Brasil (2014).

Sob esse olhar, pode-se trazer à análise as figuras que demonstram a eficiência detectada pelo Conselho Nacional de Justiça no relatório Justiça em Números 2019, quanto às seções judiciárias da Justiça Federal, e descrita como pesquisa judiciária no portal da referida instituição pública. Veja-se:

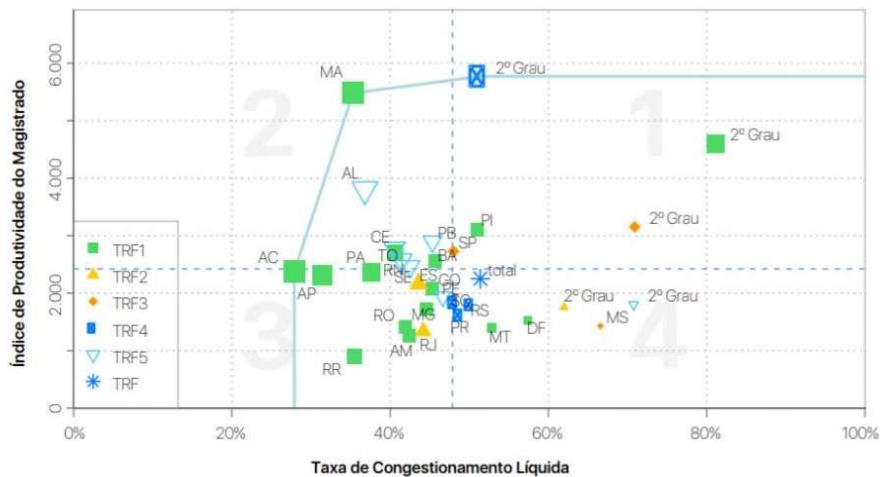
Figura 2 – Eficiência por Seção Judiciária.



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2019).

A figura 2, extraída do relatório Justiça em Números 2019, aponta a eficiência de 100%, na categoria Seção Judiciária, para a Seção Judiciária do Maranhão da Justiça Federal, quanto ao ano-base 2018. Em tal linha de raciocínio, a figura 3 e 4, respectivamente, que apresenta a produtividade dos magistrados e dos servidores públicos da SJMA, no exercício 2019. Ei-la:

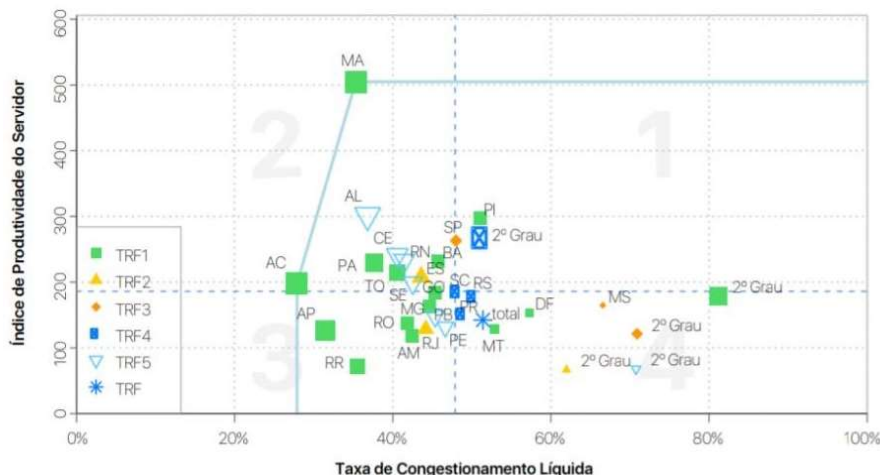
Figura 3 – Produtividade dos Magistrados da Seção Judiciária do Maranhão da Justiça Federal.



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2019).



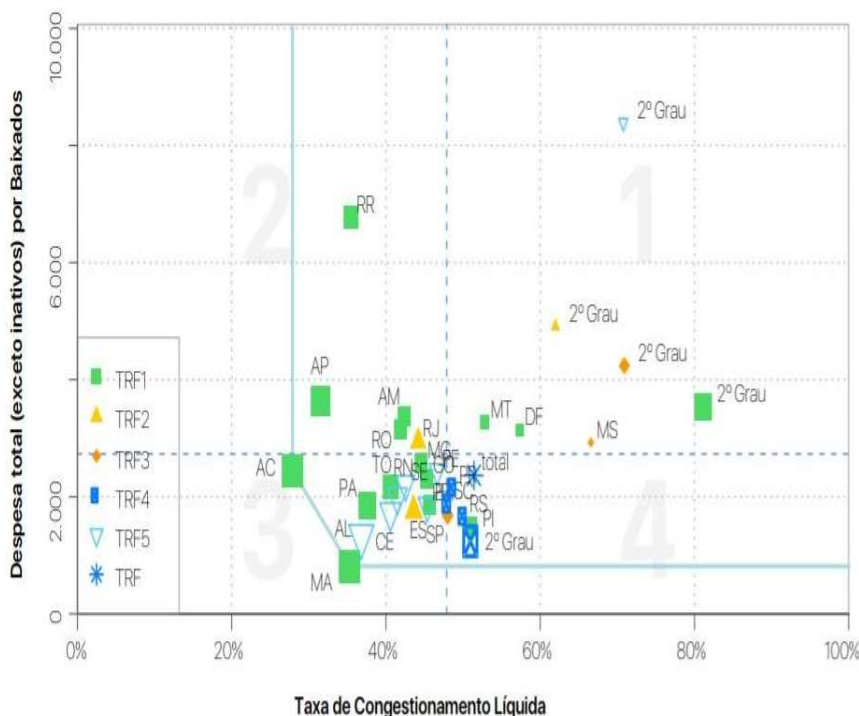
Figura 4 – Produtividade dos Servidores da Seção Judiciária do Maranhão da Justiça Federal.



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2019).

Nesse refletir, percebe-se que a SJMA se sobressai nesse panorama nos quesitos produtividade dos magistrados e dos servidores. Essa evidência tendeu em justificar/ demonstrar a eficiência de 100% obtida no exercício 2019 pela SJMA, em consonância com o relatório analítico Justiça em Números 2019. Desse modo, vale enfatizar a figura 5. Note-se:

Figura 5 – Despesa da Seção Judiciária do Maranhão da Justiça Federal.



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2019).

Denota-se que na figura 5, a SJMA apresenta o menor indicador de despesas. Esse fator sinaliza outro ponto que explicita a eficiência da instituição do sistema de Justiça objeto da análise exploratória.

Vale ponderar, pela averiguação das figuras, a ênfase para as aplicações numéricas interligadas às concepções da linguagem, visto que a segunda foi utilizada para conceder a interpretação da primeira. Aliás, lembre-se que Sales e Araújo (2018) postulam que a inteligência linguística deve ser intercambiada com outras manifestações cognitivas.

Tem-se que a percepção da Justiça Federal do Maranhão, nesse caso, acontece sob o prisma da inteligência lógico-matemática, uma vez que ela está sendo interpretada com base nos indicadores numéricos. Assim, o alcance do índice de eficiência IPC-Jus de cem por cento representa grau de comprometimento da instituição objeto do estudo. De igual modo, a percepção revela o emprego da inteligência linguística, já que no mesmo documento evidenciam-se abordagens para esclarecer as representações dos códigos numéricos ao discorrer, comparar, apreciar e avaliar o resultado do desempenho ora perquirido.

Nessa linha de pensamento, Sales e Araújo (2018) defendem que a desenvoltura da inteligência lógico-matemática instiga a obtenção de resoluções inovadoras para desafios/dificuldades. Então, ao se esmiuçar o objeto de estudo dessa investigação exploratória, evidencia-se que os saberes lecionados por Gardner são aqui retratados. Isso se deve porque a apreciação desenvolvida abarca o uso da inteligência lógico-matemática e da inteligência linguística.

Por essa razão, no horizonte exploratório desenredado e sob a concepção teórica de Gardner, pondera-se que há uma relação entre o aspecto linguístico (eficiência didática) e lógico-matemático (raciocínio-lógico) quanto ao alcance da eficiência. Evidencia-se, ao final, a relevância das inteligências múltiplas no cenário que espelha a eficiência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que o relatório analítico “Justiça em Números” consiste em um documento formalizado pelo Conselho Nacional de Justiça a fim de demonstrar o desempenho do Poder Judiciário, por ano.

Averiguou-se que quanto ao exercício 2019, referente ao ano-base 2018, na modalidade Seção Judiciária da Justiça Federal, aludido documento indicou o cumprimento índice de eficiência IPC-Jus de 100% de eficiência pela Seção Judiciária do Maranhão, da Justiça Federal. Ao explorar esse campo investigativo, infere-se que a interpretação das informações jurídicas, englobadas no documento Justiça em Números 2019, aglutinou a competência linguística e a lógico-matemática, as quais são categorizadas por Gardner como tipos de inteligências múltiplas.



A inteligência lógico-matemática pode ser claramente notada, pois o diagnóstico da eficiência, foi concebido pela aplicação das concepções lógico-matemáticas. Bem assim, a dissertação do conteúdo articulado no documento Justiça em Números 2019, no eixo perquirido no estudo, trabalhou as competências ligadas às manifestações escritas, revelando-se a inteligência linguística, de acordo com as lições de Gardner.

Assim, na linha desencadeada, conclui-se que há um intercâmbio entre a perspectiva linguística (eficiência didática) e lógico-matemática (raciocínio-lógico) em face da concepção da eficiência. Em arremate, sob a perspectiva teórica de Gardner, tem-se a pertinência da ênfase às inteligências múltiplas no panorama que retrata a eficiência.

## REFERÊNCIAS

BERGUE, S. T. **Cultura e mudança organizacional**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014.

BIROCHI, Renê. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Tribunal Regional Federal (1. Região). **Mapa estratégico da Justiça Federal 2015-2020**: Anexo Resolução CJF 313/2014. [Brasília, DF], 2014. Disponível em: <https://portal.trf1.jus.br/portaltrf1/institucional/gestao-estrategica/regulamentacao-e-normas/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em números**. [Brasília, DF], 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/justica-em-numeros/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MELLO, C. A. B. de. **Curso de Direito Administrativo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

MENDES, G. F.; COELHO, I. M.; BRANCO, P. G. G. **Curso de Direito Constitucional**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MORAES, A. de. **Direito Constitucional**. 33. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NASSUNO, M.; LEMOS, C.F de; BRAGA, E. C. F.; COUTINHO, G. A. **Inovações na gestão pública federal**. Brasília: ENAP, 2001.

PEREIRA, J. M. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, C. R. N. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2018. Disponível em: <https://ava2.uemanet.uema.br/course/view.php?id=100&section=12>; Acesso em: 15 abr. 2020.

RODRIGUES, L. G. Um estudo sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. s/d. Disponível em: [http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20152/SLC0631-1/Trabalho\\_tipos\\_inteligencia.pdf](http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20152/SLC0631-1/Trabalho_tipos_inteligencia.pdf) . Acesso em 01 de dezembro de 2020.

VENTURINI, L. D. B.; SOUZA, A. R. L. de; BIANCHI, M. Eficiência na alocação dos recursos públicos do Poder Judiciário: um estudo na 4ª Região Federal. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS*, 25., 2018, Vitória, ES. **Anais [...]**. Vitória, ES: Associação Brasileira de Custos, 2018. p.1-15.

SALES, L. M. de M; ARAÚJO, A. V. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do Direito. **Revista Novos Estudos Jurídicos**. v. 23, p. 682 – 702, 2018. DOI: 10.14210/nej.v23n2.p682-702.

## CAPÍTULO 5

---

### **A TERRA E A VIDA NA MITOLOGIA KAINGANG: INVERSÕES, OPOSIÇÕES E INDIGENIZAÇÕES AMERÍNDIAS**

### *THE LAND AND THE LIFE IN KAINGANG MYTHOLOGY: INVERSIONS, OPPOSITION AND AMERÍNDIAS INDIGENIZATION*

*Diego Fernandes Dias Severo<sup>1</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.5

---

<sup>1</sup> Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, IFFAR - Campus Alegrete. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0456-4439>. Email: [diegofdias@gmail.com](mailto:diegofdias@gmail.com)

## RESUMO

A criação mitológica é característica em todo o mundo, as construções narrativas visam saciar anseios do intelecto humano. Entre coletivos ameríndios não é diferente, com a transformação de seu território, do grande impacto que a colonização proporcionou em suas vidas e da pressão constante sobre sua particularidade étnica é comum que surjam explicações para fenômenos contemporâneos. A população kaingang, presente no planalto meridional brasileiro, têm por perspectiva o dualismo constante e assimétrico, que abre espaço para o Outro, mas o recebe nos moldes de sua organização social. Atualmente, certo *pessimismo sentimental* tem atingido pesquisadores e mesmo ameríndios quanto a sua “tradicionalidade”, pois muitos membros tem-se convertido a igrejas pentecostais. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar narrativas míticas sobre o início e o fim do mundo, elaboradas por intelectuais, kujã (xamã) e lideranças kaingang, textos e relatos orais atuais e compará-los com narrativas de outros momentos históricos. Assim, elementos ocidentais são *indigenizados* no sentido de Marshall Sahlins, o elemento interior é identificado no exterior, dessa maneira signos nativos são identificáveis em “Deus”, na força como *tõn*, na espiritualidade da matéria, nas plantas, nos animais.

**Palavras-chave:** kaingang, mitologia ameríndia, terra, igrejas pentecostais.

## ABSTRACT

The mythological creation is a trait in the whole world, the narrative constructions aim to quench the desire of human intellect. Among ameríndios collectives, it is not different. With the transformation of its territory, the great influence that the colonization provided to their lives and the constant pressure about the ethnic particularity, it is common that some explanations for contemporary phenomena emerge. The kaingang population, present in the Brazilian Southern Plateau, follows the perspective of constant and asymmetric dualism. It provides the opportunity for the “Other”, but the mentioned population receives him following the patterns of its social organization. Nowadays, certain sentimental pessimism has been reaching researchers and even ameríndios about their “traditionalism”, because some members had converted to Pentecostal churches. In this way, this study aims to analyze the mythical narratives about the beginning and the end of the world, which were create by intellectuals, kujã (xamã) and kaingang leaders, texts and oral current relates and compare them with narratives from other historical moments. So, western elements are indigenized in Marshall Sahlins terms. The interior element is identified in the exterior. As a result, the native signs are identified in “God”, in power like *tõn*, in the spirituality of the matter, in the plants and in the animals.

**Key words:** kaingang, Amerídia Mythology; Land; Pentecostal Church.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar algumas narrativas mitológicas kaingang e comparar sua estrutura. Destaca-se mitos que tratam de um tema em comum a “terra”, que entre os Kaingang é a criadora dos heróis mitológicos kamé e kajru, que após sua estada em seu interior adquirem superpoderes e recriam o mundo dividido.

A narrativa da qual originou meu interesse pela temática foi contada por Nimpré, que se intitula “ex” kujã, na aldeia Por Fi Ga, nome que em sua tradução já revela um significado especial “pássaro da terra”. Nimpré ao me contar sobre sua trajetória na cidade de Porto Alegre-RS, suas inúmeras mudanças entre as aldeias da região metropolitana, narrou o porquê da diferença de conhecimentos entre os diferentes povos. Iniciou sua história com o episódio da grande inundação e da arca de Noé, que assegurou a vida de seres da mesma espécie de sexos diferentes, contou também como Deus criou as diferentes raças: brancos, negros, índios<sup>1</sup>, os guarani etc...

Inicialmente, ao ouvir o início do relato pensei ter de escutar a origem do mundo bíblica, atenciosamente percebi uma mudança pequena, mas interessante no relato. Após a “criação” dos homens, Deus disse: “então se façam diferentes [...] daí surgiu os diferentes povos”. Relatou que os distintos conhecimentos dos povos existentes era o resultado dessa atribuição divina.

Essa constante inconstância na conversão à religião ocidental chama atenção para os signos revelados na prática de sua religiosidade, ao que parece existe entre os kaingang uma *indigenização* do pentecostalismo (SAHLINS, 2011; VIVEIROS DE CASTRO, 2011). Os símbolos revelados em seu relato e em sua relação com outros mitos kaingang apresentam o eterno elo entre os pares diferentes, na sinuosa assimetria entre situações similares, par de singularidades que não revelam uma “entrega” aos pressupostos ocidentais, mas sim uma virtualidade presente no pensamento ameríndio quanto ao espaço destinado a Deus, ao Diabo, aos anjos.

Caminhando pelo fio da diferença passo a analisar a estrutura de oposição de outros mitos kaingang, neles a assimetria parece ser a principal característica do pensamento ameríndio. Procurei revelar a diferença e a importância da complementaridade e identifiquei que nos poucos exemplos, que muda o narrador, da metade kamé ou kajru, a importância dos fatos preponderantemente ocorre para as façanhas do personagem de sua metade.

Dessa forma, não interessa para análise do pensamento kaingang saber qual metade originou a outra, mas sim o processo de diferenciação, talvez o movimento dos

1 Os kaingang se auto denominam “índios” nomeando o povo Guarani como diferente deles, assim como outros povos

mitos, que nada deve a realidade (LÉVI-STRAUSS, 1991), faça a cuidadosa inversão que a organização social não permite.

A partir disso, identifico que o movimento dos mitos analisados aponta para a diferenciação dos contrários, oposição que se apresenta como assimétrica fundante da longitude necessária da igualdade, que é vazia, estéril (VEIGA, 1994). Por fim, trago uma comparação com alguns dados Xikrin-Mebêngôkre sobre o fim que a indiferenciação pode causar para o pensamento ameríndio.

## 1.1 O estudo dos mitos

Nos últimos anos um pessimismo sentimental por parte da comunidade antropológica tem reduzido à importância que a análise da produção mitológica das populações ameríndias tem para a ciência. A dificuldade aumenta quando abordamos populações que estão em contato constante com a sociedade brasileira, afirmando-se também: brasileiros (CRÉPEAU, 2002).

Segundo Claude Lévi-Strauss um mito diz “sempre, a acontecimentos passados: ‘antes da criação do mundo’, ou ‘durante os primeiros tempos’, em todo caso, ‘faz muito tempo’” (1970, p.229). O valor do mito situa-se na ordem dos acontecimentos, eles se movimentam de forma circular: “simultaneamente ao passado, ao presente e ao futuro”.

Buscando, acompanhar o movimento do mito narrado por Nimpré, escolha ocorrida ao acaso, como propõe Lévi-Strauss, por encarar que “os princípios de organização da matéria mítica estão contidos nela e só se revelarão progressivamente” (1991, p.13). Evoluindo de forma não linear, e sim circular, voltando sempre a pontos incompletos, as narrativas representam um conjunto de relatos que formam um mito:

Os mitos não têm autor; a partir do momento em que são vistos como mitos, e qualquer que tenha sido a sua origem real, só existem encarnados numa tradição. Quando um mito é contado, ouvintes individuais recebem uma mensagem que não provém, na verdade, de lugar nenhum; por essa razão se lhe atribui uma origem sobrenatural. É, pois, compreensível que a unidade do mito seja projetada num berço virtual: para além da percepção consciente do ouvinte, que ele apenas atravessa, até um ponto onde a energia que irradia será consumida pelo trabalho de reorganização inconsciente, previamente desencadeado por ele. (1991, p.26)

A história que um mito conta não se situa em uma cultura, mas entre culturas, no presente trabalho minha intenção é apresentar o movimento que mitos kaingang que tratam sobre a temática da “mãe terra” fazem no tempo. Dessa forma, outros elementos também se mostram evidentes, como o dualismo, a oposição assimétrica e a complementaridade.



## 1.2 Oposição assimétrica: mitos kaingang

Presente em muitos mitos kaingang, a terra é o elemento que fornece a vida aos heróis kamé e kajru, nela são depositados o cordão umbilical dos recém-nascidos, o corpo do velho kaingang é enterrado e dele surge o milho, ela abre o caminho para a aldeia dos mortos, onde os ancestrais aguardam o recém-falecido.

A proteção que a descida fornece aos kaingang também está relacionada com as antigas casas subterrâneas, nelas os ameríndios se abrigavam do frio e da tempestade. Tempestade que ao mesmo tempo em que protagoniza o fim, fornece a força da água ao homem, desde que não utilizada pelos animais.

Atualmente, com a crescente presença de igrejas pentecostais, os anseios que alimentam as fabulações ameríndias têm incorporado alguns personagens. Narrativas bíblicas, já algum tempo presente na vida dos kaingang, tem se mesclado com mitos “tradicionais”, sonhos com anjos, conversas com Deus, ao mesmo tempo, que o aviso dos animais, a renovação dada pelo mergulho nas águas apresentam um núcleo comum, ou seja, nelas percebe-se que os kaingang têm se convertido, porém permanecem fazendo referência aos signos nativos.

Há muito se sabe que os kaingang afirmam que sua religião “tradicional” é a católica, contudo um “catolicismo kaingang”, caboclo, indigenizado, no mesmo sentido parece que kujã, ao se converterem, passam a praticar um “pentecostalismo ameríndio”. Essa prática, no entanto, parece permanecer inconsciente, pois a afirmação comum entre os convertidos é a do abandono total da “religião do kujã” (SEVERO, 2018).

Passo agora a analisar alguns mitos kaingang que destacam o papel atribuído a terra, dois sobre a origem, o clássico registrado por Borba (1908) e o de Getúlio Tóji Fã da terra indígena de Xapecó, o mito sobre a origem do milho, registrado por Borba, e um mito que registrei da (“ex”) kujã Nimpré, da aldeia Por Fi Ga.

Os mitos de origem, de Arakxô e Getúlio, apresentam um mesmo fio condutor, apesar de iniciarem de forma diferente, Getúlio inicia com a fundação da terra por Deus, enquanto Arakxô começa com a grande inundação:

Em tempos idos, houve uma grande inundação que foi submergindo toda a terra habitada por nossos antepassados. Só o cume da serra Crinjijimbé emergia das águas.

Os *Caingangues*, *Cayurucrés* e *Camés* nadavam em direção a ela levando na boca tochas de lenha incendiadas. Os *Cayurucrés* e *Camés* cansados, afogaram-se; suas almas foram morar no centro da serra. (BORBA, p.20)

A força das águas destruiu a vida na terra, restando somente o cume da serra como salvação. O trecho mostra que a água venceu os heróis, que se afogaram, con-

tudo suas almas seguiram para o centro da terra, local que segundo outros mitos são percorridos pelas almas até a aldeia dos mortos.

Aqui, cabe uma reflexão sobre a corporalidade ameríndia, formada pelo corpo e alma, a constituição da pessoa indígena se confunde, ou melhor, só realmente existe com a composição desses dois elementos. Por isso, o mito recolhido por Getúlio Tóji Fã, entre professores e velhos na Terra Indígena do Xaçepó mantém com a primeira a mesma, ou uma, inversão de elementos que se abrigam na terra. Enquanto o primeiro tematiza a descida da alma, nesse o elemento que se abriga é o corpo:

Muito tempo se passou até que um dia a chuva começou e não parou mais, as matas e os animais começaram a morrer e sumir no meio da grande enchente e os Kaingang começaram a sofrer e se preocupar com aquilo, pois não podiam fazer nada para parar com o acontecimento da natureza, caminharam muitos dias para fugir da fúria da natureza até chegarem na mais alta montanha e entraram para dentro da terra, levando com eles uma muda de fogo para se aquecerem lá dentro até que parasse a chuva (FÃ, 2011)

A única diferença dos trechos apresentados acima é entre o elemento que se abriga na terra, ora a alma, outra o corpo, ambos elementos que formam a pessoa kaingang, logicamente precedidos de prerrogativas rituais.

Em setembro de 2013, quando realizava minha pesquisa de campo, ao entrevistar Nimpré, que se intitula “ex” kujã, sobre sua relação com os artesanatos, seu aprendizado, sua história de vida, ela me conta uma discussão que teve com o anjo Gabriel a beira da morte, sobre sua decisão de enterrar-se em uma catacumba:

Daí ele disse catacumba não ganha tua carne, o Pai já negociou  
E quem vai dentro da catacumba tá contra Deus,  
Aquele lá quem botou foi o Rei Eroles, pelos guia dele.  
Você não pode negar tua carne para a terra, porque já foi negociado, antigamente com o nosso Pai.  
Daí vai num caixão, mas vai direto pra terra, na catacumba não.  
Daí eu terminei com a minha catacumba, eu não quis mais (risos)  
Eu disse: eu não quero mais; aham, porque lá na Lomba do Pinheiro, quando eles morrem eles vão na catacumba, né, têm catacumba, pois eu queria também. Mas ele não aceitou.  
Ele disse: tu quer ir um dia ir morar no céu comigo, tu não pode aceitar isso aí...  
No barro foi feita a pessoa e pro pó pra terra voltará  
Foi uma troca  
Daí, desde aquela hora em diante, em que o Pai acertou negócio com a terra,  
Negociou, o povo começou a plantar, a terra não gemeu mais,  
Porque ele vai receber, vai se alimentar da nossa carne. É assim que foi feito.  
E daí esse mistério eu achei bonito, achei assim engraçado...  
[...] A terra tem a guia dele, muito forte também

Porque a terra é telefone, é um telefone na terra  
Tu quer escutar alguma coisa, é só tu colocar o ouvido aqui (apontando para o chão)  
Tu vai escutar todo o mar, bater aí, vai escutar o povo falando  
É um telefone da terra  
E a terra é viva, só que o nosso pai negociou com ele  
E aí é por isso que nós plantemo em cima dele  
Hoje ele nos dá o de comer e nós demos o corpo para ele.

O mito narrado por Nimpré incorpora novos personagens, tal como o de Getúlio, Deus está presente, agora intermediado diretamente pelo anjo Gabriel. Nele a terra ganha uma atribuição que não tinha nos mitos anteriores, e antecede ou completa, o mito de origem do milho.

Na versão de Getúlio: Deus cria a terra, com os animais, ao perceber a falta de um elemento cria kamé e kajru, que trazem a ordem ao mundo e após o dilúvio seus corpos se abrigam na terra. Arakxô inicia pela destruição, as almas dos heróis após se afogarem se abrigam no centro da terra.

Em ambos os cenários a terra parece o útero materno, ela acolhe e protege os heróis da tempestade, que após algum tempo a deixam e irão reconstruir o mundo. A narrativa de Nimpré atribui mais um elemento para a terra, aqui ela aparece como viva, no sentido de negociar com o criador, Deus, a possibilidade de sua exploração pelos homens.

Contudo, essa prerrogativa de alimentação da terra presente na narrativa de Nimpré está ligada com outros aspectos da vida kaingang.

O enterro do cordão umbilical na terra fornece um laço similar com o enterro fora da catacumba, assim como o acordo realizado para a reprodução da humanidade. Ao fornecer o umbigo, o corpo, a terra permite a extração da vida, os alimentos. O mito de origem do milho realiza essa troca de forma direta:

Meus antepassados alimentavam-se de frutos e mel; quando estes faltavam, sofriam fome. Um velho de cabelos brancos, de nome *Nhara*, ficou com dó deles; um dia disse a seus filhos e genros que, com cacetes, fizessem uma roçada nos taquarais e a queimassem. Feito isto, disse aos filhos que o conduzissem ao meio da roçada; ali conduzido, sentou-se e disse aos filhos e genros: - Tragam cipós grossos. - e tendo estes lhes trazido, disse o velho: - Agora vocês amarrem os cipós a meu pescoço, arrastem-me pela roça em todas as direções; quando eu estiver morto, enterrem-me no centro dela e vão para os matos por espaço de três luas. Quando vocês voltarem, passado esse tempo, acharão a roça coberta de frutos que, plantados todos os anos, livrarão vocês da fome. - Eles começaram a chorar, dizendo que tal não fariam; mas, o velho lhes disse: - O que ordeno é para o bem de vocês; se não fizerem o que mando, viverão sofrendo e muitos morrerão de fome. <<E, de mais, eu já estou velho e cansado de viver.>>. Então, com muito choro e grita, fizeram o que o velho mandou e foram para o mato comer frutas. Passadas três luas, voltaram e encontraram a roça coberta de uma planta com espigas, que é o milho, feijão grande e morangos.

Quando a roça esteve madura, chamaram todos os parentes e repartiram com eles as sementes. E por esta razão que temos o costume de plantar nossas roças e irmos comer frutas e caçar por três ou quatro luas. O milho é nosso, aqui da nossa terra; não foram os brancos que o trouxeram da terra deles. Demos ao milho o nome de *Nhara* em lembrança do velho que tinha esse nome, e que, com o seu sacrifício, o produziu. (BORBA, 1908, p. 23)

O mito de *Nhara* (milho) se situa no mesmo nível de análise das narrativas acima, o corpo do velho fornece a terra o elemento de troca, em contrapartida ela fornece os alimentos necessários à vida.

As narrativas presentes permitem a associação com a água, pois enquanto a terra, compreendida como “mãe dos homens”, produziria as formas vivas, os acontecimentos cósmicos, a grande inundação, o fim e o começo do mundo são delimitados pela ocorrência de tempestades (ROSA, 1998, p.49).

Rosa (2005, p.104) ao analisar o nível embaixo da terra, do território xamânico kaingang, mostra que segundo relatos ocorre uma inversão de acontecimentos, apesar da paisagem similar, os fatos destoam:

A paisagem do “*nügme*” é similar aquela dos domínios pertencentes ao nível terra. Como é característico do pensamento mitológico, quando se compara com algumas características dos domínios que pertencem aos Kaingang vivos, são perceptíveis certas inversões. Por exemplo, conversando com os Kaingang do Rio Ivaí, Nimuendajú descobriu que no “*nügme*” a vespa, o caranguejo, o cágado são animais imensos. Os Kaingang da T.I. Inhacorá (sub-bacia Rio Inhacorá, bacia hidrográfica Rio Uruguai) também explicaram à Juracilda Veiga que quando chove no “*nügme*” faz sol no nível dos Kaingang vivos – terra. Da mesma forma, ainda segundo esses Kaingang, no nível embaixo da terra acontece o predomínio de chuvas (Nimuendajú, 1986; Veiga, 2000).

Seguindo oposições, os mitos kaingang, aqui apresentados, permitem elencar algumas características. O surgimento da agricultura, presente em dois mitos, o da origem de *Nhara*, e de forma fragmentada no relato de Nimpré, mostra uma troca entre vivos e mortos. Enquanto os primeiros fornecem o corpo, para posterior encaminhamento para a aldeia dos mortos, os mortos, aldeados embaixo da terra, fornecem alimentos.

Intermediados pela terra, que é mãe para os kaingang, os domínios apresentam uma comunicação profícua. Pois ao ocorrer algum desagravo de qualquer uma das partes a vida, ou a morte é comprometida. Ou seja, quando a alma de um kaingang não aceita a dádiva, ou erra o caminho para o toldo dos defuntos seu destino é o retorno para as intermediações da aldeia dos vivos, onde se torna um perigo para eles, necessitando da intermediação do kujã para a sua solução.

Os mesmos fatos de acordo com os mitos ocorrem, de forma similar, tanto no mundo dos vivos como no mundo dos mortos. O que varia é a matéria, milho entre

os vivos, corpo para a terra, contudo o corpo não é consumido no toldo dos defuntos e sim pela própria terra. Dessa forma, tanto o enterro do velho kaingang, como a descida a terra das almas e dos corpos dos heróis kamé e kajru, e o enterro idealizado em caixões diretamente no chão, sem a catacumba aponta para a vivacidade da terra como mãe com superpoderes, além de fornecer os alimentos, de possibilitar os poderes aos heróis para reconstruírem a vida após a grande inundação.

Nesse sentido, o sistema de trocas, seja de substâncias alimentícias, de características fundadoras, de pares opostos, como as metades kamé e kajru, está presente em todo o momento, e aparece como “pano de fundo” dos acontecimentos. Esse diálogo entre os mitos aponta para o seguido “desequilíbrio” das relações em sociedades de organização social dualista, como a Kaingang.

Claude Lévi-Strauss (1993, p.215) aponta para a presença do dualismo nas populações ameríndias, podendo estar implícita em sua mitologia, caso Tupi, na organização social, típico dos Jê, ou em ambos, recorrentemente Jê:

num vasto conjunto de povos sul-americanos, uma organização social “em estreita correspondência com as ideias metafísicas” parece ser ela também concebida nos moldes de um desequilíbrio dinâmico entre termos – seres, elementos, grupos sociais – que seria tentador repartir em pares, pois que, à primeira vista, e considerados dois a dois, parecem equivalentes, iguais, às vezes até mesmo idênticos. (p.214)

O sistema de metades kaingang é explícito em sua mitologia, no mito de origem, em diversas versões os heróis, que representam as patrimetades, criam todas as coisas no universo, e nesse momento ditam aos indivíduos de seu grupo a ordem complementar, a união entre opostos. Eles também, recorrentemente, apontam para a assimetria entre as metades, percebe-se ali uma disputa pela prevalência, pela fundação.

Dependendo do narrador do mito são enfatizadas as características belas e primordiais de sua metade, ao mesmo tempo em que menosprezadas, ou jocosamente atrapalhadas as façanhas da metade oposta.

Nesse jogo de espelhos invertido, a assimetria é o ponto de fusão. Na etnologia sobre os kaingang existe uma série de análises que tentam apresentar, seja por meio dos mitos, dos rituais, da organização social o encontro, ou a origem de uma metade a partir da outra. Assim como, também se atribui a inexistência dela, sendo então simétricas uma a outra. Contudo, ao que parece, a descrição de mitos, e o desempenho de quem o conta, sintetiza do início ao fim a assimetria como fio condutor. Ou seja, a disputa pela “superioridade” de sua metade será sempre ressaltada, assim não necessariamente encontraríamos a ascensão dos kajru a partir de kamé, e vice-versa, e sim um jogo de contrários que se complementa pela disputa entre os opostos, pela diferença.

Percebe-se que as relações são constituídas enquanto assimétricas pelo mito: “o *kainru-kré* ficou mais inteligente que o *kamé*”. Do mesmo modo, mas de forma inversa se constrói a metade *kamé* com mais força física:

Sol era mais forte e deu um soco no olho de Lua e este ficou mais fraco. Isto aconteceu porque estes astros eram da mesma marca e por isso brigavam, depois que Lua ficou mais fraco, ele perguntou o que ele faria agora que não podia mais trabalhar pois não estava em suas plenas capacidades. Resolveram então que lua iluminaria a noite, enquanto Sol, o dia. Daí em diante Lua passou a ser de outra marca e nunca mais brigaram. Sol é contrário a Lua mas são complementares, Sol vem para destruir e Lua para trazer a vida. (AQUINO, 2014, p.122-123)

O narrador, Reféj, professor e intelectual kaingang da metade *kamé*, ao narrar o mito de origem da Lua, aborda os dois astros como Sol, da metade *kamé*, e na necessidade de criar a diferença um deles agride seu parceiro de metade, tornando a vítima da investida a Lua, da metade *kajru*.

Toda a construção mitológica kaingang parece apontar para a importância do dualismo e das relações assimétricas como preponderantes para o pensamento ameríndio. No diálogo recorrente entre as diferentes versões se constata que o valor simétrico é nulo, uma igualdade não é procurada, mas a complementaridade.

Dessa maneira, pautados pela complementariedade, assimetria e diferenciação compreende-se a incorporação do outro, de personagens da cosmologia ocidental em mitos kaingang. Procurando encaixar esse novo ator na estrutura da história relatada se abre um novo episódio, ou um complemento anterior, que não altera os fatos, não relata uma história diferente, mas complementa.

### 1.3 A importante mola diferenciadora

Nos mitos apresentados se percebe a diferença como característica fundante do dualismo Kaingang. Seu movimento visa complementar uma versão com a outra, incorporar elementos ocidentais, contudo não alterando sua base, a diferença.

Movendo-se com “sentidos que são próprios das culturas em que são contados” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p.29) é possível encontrar um “princípio filosófico próprio dos povos indígenas das Américas, diferente dos outros” (idem):

[...] esses mitos pensam como seria impraticável um mundo sem essa alternância, sem essa oposição, sem essa diferença. Considerando a mesma questão e empregando o mesmo código, esses mitos apresentam vários modos possíveis de afirmar a necessidade da alternância entre oposições, expressando o “modelo do dualismo em perpétuo desequilíbrio”. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p.32)

Compondo o mundo dividido entre as metades *kamé* e *kajru*, os Kaingang incorporam atores ocidentais dentro desse prisma, classificando Deus, o anjo Gabriel e



o Diabo dentro de seu eixo diferenciador. Dessa maneira, o “lugar” do outro já estava virtualmente presente na cosmologia ameríndia para o aparecimento do “novo”.

Tanto na mitologia como na realidade etnográfica o processo de diferenciação é constantemente procurado. Categorias nativas como a vergonha, o respeito, a obediência proporcionam o bem viver ameríndio, que entende que a manutenção de prerrogativas rituais, de modos de comportamento são elementos significativos para a manutenção da vida.

A complementariedade do oposto, presente em mitos como a “*Pãnfér* – A cobra voadora” (BAPTISTA DA SILVA, 2001, p.106), apresenta o papel de companheiro desempenhado pelos irmãos da esposa de ego, os jambré, aquele que “se tiver que apanhar, apanha junto, se for pra bater também está junto”. Outro mito que evidencia a importância dessa instituição é o “*Vé hi e Fág féin*: os *iambré* curados para fazer vingança” (BAPTISTA DA SILVA, 2001, p.107-112) que conta o treinamento de dois jovens durante o tempo de uma taquara secar para proceder a vingança aos Xokleng.

No dia-a-dia, o respeito aos jambré, a submissão ao kakré, são elementos primordiais para a harmonia, nessas relações a definição do viver bem a partir da diferença entre as metades é posta em prática. As características pessoais elencadas nos mitos para cada um dos heróis seja: kamé forte, persistente e lento; e kajru fraco, não persistente e rápido; ou ao contrário, como aparece em alguns mitos, o importante parece ser a oposição, na relação ninguém está em nível de igualdade de personalidade, assim todos têm uma importância no desenvolvimento da vida em comunidade.

Como vimos no item anterior, o perpétuo desequilíbrio, segundo Lévi-Strauss (1993) parece ser uma categoria presente no pensamento dos povos nativos sul-americanos. As populações Jê representam esta oposição na organização social, cosmológica e nos mitos. Sendo essa eterna diferenciação uma espécie de mola que faz essas sociedades se manterem diferentes no nível das relações pessoais e, ao mesmo tempo, “parecidas” com a imagem etnocêntrica ocidental que os nomeia como “não índios”.

Ao mesmo passo que aos Kaingang, outra população Jê, os Xikrin-Mebêngôkre (Kayapó), percebem na distância estrutural a máxima importância, pois sem ela corre-se o risco de um processo de indiferenciação:

Sem a distância, os termos passam a se chocar uns com os outros na disputa pela mesma posição, substituindo assim a complementariedade pela rivalidade, à semelhança das narrativas dos gêmeos Sol (*myt*) e Lua (*myturwa*). No mito, a separação de sol e lua garante o equilíbrio cósmico, ao passo que seu encontro acarreta rivalidades miméticas cujo resultado é violência, luta ou assassinato. [...] A distância é fundamental, tanto no plano das relações pessoa a pessoa, quanto nas relações entre grupos ou unidades coletivas, como associações masculinas. (GORDON, 2014, p.103)

A batalha pela diferenciação Jê ocorre a partir de processos rituais, seja de nomeação, de casamento, de caça, corridas com toras, grau de belicosidade do guerreiro. Com o contato intermitente com a população não índia, mesmo antes do processo de pacificação, o processo de manter-se diferente incorporou os bens materiais, assim panelas, carros, televisores passaram a ser adquiridos logo que se estabeleceu o “contato”.

Dessa maneira, a presença de objetos ocidentais não representou a perda de uma unidade cultural ameríndia, mas foi assimilada ao processo de diferenciação. Do mesmo modo, entendo que a presença de religiosidades ocidentais, seja pentecostais ou católicas, entre os Jê respondem a processos que ainda não delimitamos por completo, do ponto de vista etnológico.

O suposto afastamento de rituais “tradicionais” não deve ser entendido como uma “aculturação ocidental” e sim uma resignificação ameríndia. Ao incorporar Deus, o anjo Gabriel, as narrativas kaingang apresentam o mesmo eixo diferenciador, o elo se mantém: céu, terra e embaixo da terra.

E da mesma forma, o processo de divisão entre “católicos e evangélicos”, como afirmam Veiga (2004) e Lourenço (2011), aproxima-se da oposição entre kajru e kamé. Certamente Veiga (2004) exagera na análise do controle político das chefias kaingang sobre os evangélicos, pois parece em seu texto que tais como cordeiros seguem as ordens da liderança. Cenário, certamente muito difícil de encontrar entre os Kaingang, devido a sua espiritualidade belicosa.

No entanto, reações ao processo do qual aponta Veiga (2004), de um domínio político maior sobre os grupamentos kaingang evangélicos, é evidente na formação de novas aldeias que ao se deslocarem não somente a ampliação de território é o mote desejado, a insatisfação com as políticas autoritárias de alguns chefes, como aponta Aquino (2008), proporcionam a saída, buscam criar um espaço com lugar para o respeito, distanciando-se do que pode parecer com a forma política dos fóg (não índios).

Durante minhas pesquisas entre os kaingang percebo que o constante é o inconstante, a religião evangélica resolve os problemas momentâneos. Somente alguns permanecem por um período constante, outros desertam pelo excessivo número de regras, que com o passar do tempo deixam de fazer sentido. Entre os que permanecem, a crença aos espíritos, o respeito ao matão, a dança da guerra, o falar a língua são mesclados com a escolha religiosa. Assim como as demandas, toda a estrutura da igreja é direcionada para resolver os problemas internos, seja uma família que passa necessidades com alimentação ou moradia, seja com a festa comemorativa do Dia do Índio, demandas que do ponto de vista institucional aproxima o “evangelho” dos kaingang,

e do ponto de vista kaingang “aproveita” dos meios para suprir necessidades nativas, sem o dever necessário da conversão.

O “ir e vir” de crenças ocidentais não é um tema novo na etnologia, Viveiros de Castro (2011) aborda a mesma questão entre os Tupinambás e a religião católica inserida pelos jesuítas. A “fixação” nunca foi o viés encontrado pelos Tupinambás, entendiam os padres como dignos de respeito, aceitavam seu entendimento do mundo sem vingança, sem canibalismo e morte ritual, assim como esperavam a reciprocidade, o que se percebe nesse episódio é o respeito a diferença, o constante é a inconstância no pensamento ameríndio.

A ideia de inconstância da alma selvagem ressoa com a crítica de M. Sahlins (2011) à teóricos do “sistema mundial” que profetizavam a formação de uma aldeia global, onde costumes, hábitos e crenças estariam se homogeneizando devido às “mudanças radicais, impostas externamente pela expansão capitalista ocidental, não é possível manter a premissa de que o funcionamento dessas sociedades está baseado em um lógica cultural autônoma” (2011, p.8).

Percebe-se que os Jê procurando a revelação de suas ideias no espaço enquadram o passar do tempo nas alterações decorridas das mudanças socioambientais. Contudo, essa aparente aceitação do tempo não é real, o passar do tempo aciona a memória, que a transporta para as origens, sendo assim “sociedades-íoiôs, que não se desprendem de seu momento inicial. Nelas, o sentido da memória se aproxima bem mais da *aletheia* grega: a memória é retorno, retrospectão, reprodução” (CUNHA; VIVEIROS DE CASTRO, 2009, p.96).

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Alexandre Magno de. *Ën ga uy gën tóg* (“Nós conquistamos a nossa terra”): os Kaingang no litoral do Rio Grande do Sul. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia social, DF, 2008.

AQUINO, Alexandre Magno de. Ritual e xamanismo entre os kaingang: o tempo e a sociocosmologia dos espaços rituais. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 109-134, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/47517/29956>. Acesso em: 30/06/2015.

BAPTISTA DA SILVA, Sérgio. *Etnoarqueologia dos grafismos Kaingang: um modelo para a compreensão das sociedades Proto-Jê meridionais*. (Tese de Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, SP, 2001.

BORBA. T. M. *Atualidade indígena*. Curitiba, Typ. e Lytog. Imprensa Paranaense, 1908.

CRÉPEAU, Robert R. A prática do xamanismo entre os Kaingang do Brasil Meridional: uma breve comparação com o xamanismo Bororo. In: *Horizontes Antropológicos* / UFRGS. IFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Ano 8, n. 18 (2002). Porto Alegre: PPGAS, 2002. p. 113-129.

CUNHA, Manuela Carneiro da.; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Vingança e temporalidade: os Tupinambá. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspás e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 77-99.

[GORDON, Cesar](#). Bem viver e propriedade: o problema da diferenciação entre os Xikrin-Mebêngôkre (Kayapó). *Mana* [online]. 2014, vol.20, n.1, pp. 95-124.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *História de Lince*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LOURENÇO, Marília Sene de. *A presença dos antigos em tempos de conversão: etnografia dos Kaingang do oeste paulista*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, São Carlos, SP, 2011.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Etnografia e indigenismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Lévi-Strauss: aberturas. In: *Lévi-Strauss: leituras brasileiras*. QUEIROZ, Ruben Caixeta; NOBRE, Renarte Freire (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 17-40.

ROSA, R. R. G. da. *A temporalidade Kaingang na espiritualidade do combate*. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), UFRGS.

ROSA, R. R. G. da. *O território Xamânico Kaingang vinculado às Bacias hidrográficas e à floresta de Araucária*. Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio, V. II, nº 4. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Ago/Dez 2005, p. 99-115.

SAHLINS, Marshall David. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SEVERO, Diego Fernandes Dias. Xamanismo e mitologia Kaingang: elementos sobre a crença evangélica no pensamento ameríndio. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*. Vol. 5, nº 8, Natal, nov/2018, p. 141-164.

VEIGA, Juracilda. As religiões cristãs entre os kaingang: mudança e permanência. In: WRIGHT, Robin M. (org.). *Transformando os deuses*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004. p. 169-198.

VEIGA, Juracilda. *Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê Meridional*. 1994. 242f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, 1994.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia social*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

## CAPÍTULO 6

---

### O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*THE LITERACY PROCESS IN THE PERSPECTIVE  
OF LETTERING OF CHILDREN'S EDUCATION*

*Luilson Carlos Beserra<sup>1</sup>  
Alda Lúcia Silva Gonçalves Beserra<sup>2</sup>*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890683.6*

---

<sup>1</sup> Professor com licenciatura em Pedagogia e Geografia pela Faculdade Kurios e Faculdade Fiar.  
<sup>2</sup> Formada em Pedagogia e História pela Faculdade KURIOS e Faculdade FIAR respectivamente.

## RESUMO

A partir da leitura de trabalho de pesquisa bibliográfica será possível compreender melhor a trajetória da educação infantil no Brasil no quesito de alfabetização e letramento. Este estudo aborda sobre a importância de se buscar mecanismos mais eficientes e atualizados para avançarmos cada vez mais na etapa de alfabetização das crianças, pois após diversas pesquisas e muitos estudos se consolida a ideia de que é extremamente necessário uma mudança profunda no processo de alfabetizar nossos alunos, visto que o mundo inteiro está passando por inúmeras transformações no acesso e tratamento de informações e a escola precisa adequar-se a esta nova realidade. Nesta perspectiva, se faça imprescindível que a alfabetização seja encarada de fato como um processo educacional no qual precisamos trabalhar juntamente com o letramento, portanto, a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos para assim melhor construir o desenvolvimento da aprendizagem nas crianças.

**Palavras-chave:** Educação infantil, Processo educacional, Alfabetização e letramento.

## ABSTRACT

From reading bibliographic research work, it will be possible to better understand the trajectory of early childhood education in Brazil with regard to literacy and literacy. This study addresses the importance of seeking more efficient and up-to-date mechanisms to advance more and more in the children's literacy stage, since after several researches and many studies the idea that a profound change in the process of literacy is consolidated is extremely necessary. students, since the whole world is undergoing countless transformations in the access and treatment of information and the school needs to adapt to this new reality. In this perspective, it is essential that literacy is seen in fact as an educational process in which we need to work together with literacy, therefore, literacy and literacy must go together to better build the development of learning in children.

**Keywords:** Early childhood education, Educational process, Literacy and literacy.

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho que será apresentado vem tratar da perspectiva do processo de alfabetização e principalmente do letramento para os dias atuais, pois cada vez mais se faz necessário que as crianças desde bem cedo na sua caminhada escolar desenvolva as diversas habilidades envolvendo leitura, escrita, produção textual e a aplicação prática destes conhecimentos no seu cotidiano.

Neste artigo poderemos analisar um pouco da trajetória do contexto histórico da educação infantil no Brasil principalmente em se tratando da alfabetização e letramen-



to. É importantíssima essa abordagem pois durante muitas décadas o ensino na base foi pouco valorizado, ou seja, não tinha de fato uma política de incentivo e investimento para a educação infantil.

Sendo assim, levantamos a seguinte problemática: O Brasil tem preparado seus docentes para uma alfabetização satisfatória? Será que o atual contexto mundial nos impulsiona a desenvolver métodos mais eficácias para o processo de alfabetizar “letrando”?

Objetivamos de modo geral compreender como esses fatos históricos tem influenciado na dinâmica do ensino nas nossas escolas.

De forma mais específica analisaremos como é realmente essa necessidade de desenvolver o ensino voltado mais para a perspectiva da alfabetização com letramento, como também a relevância e o impacto da aplicação prática dos processos de leitura e escrita das crianças no mundo de hoje.

Utilizaremos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica em vários livros e publicações dos mais renomados pesquisadores e estudiosos da educação para melhor sintetizar essa temática tão importante de ser cada vez mais debatida e pesquisada nos dias atuais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A alfabetização e o letramento na educação infantil

Neste trabalho abordaremos um pouco do contexto histórico envolvendo essas duas formas do processo de aprendizagem na educação infantil.

Percebesse na escola atual muitas mudanças tecnológicas dos meios e conteúdos da comunicação, e cada vez mais passam a necessidade de inserção do alfabetizando nas práticas sociais de leitura e escrita, este mecanismo é chamado de letramento. Mas, para esta aquisição se faz fundamental a recepção de conteúdos novos como também de atualização na metodologia de ensino.

É justamente o que Maria Auxiliadora Cavazotti nos fala:

A produção social da necessidade de universalização do domínio da leitura e da escrita pela via do ensino escolar tem suas raízes na modernidade. Sua emergência se dá no contexto da expansão do comércio de mercadorias, produzidas em manufatura, sob a forma do trabalho coletivo e do desenvolvimento da nova ordem social burguesa, constituída pelas classes em ascensão: a burguesia empreendedora e os trabalhadores manufatureiros. (MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI, 2009, p. 12)

Dessa forma, podemos refletir como é importante que as esferas do poder público brasileiro invistam cada vez mais na educação infantil. Vamos analisar essa realidade. Aqui no Brasil, em meados dos anos 1970, durante o governo militar, o modelo de educação infantil não-formal com pequeno investimento público voltado para as crianças pobres, proposto pelo UNICEF e pela UNESCO, encontrou terreno fértil para sua proliferação. Era necessário combater a pobreza, pois esta era uma ameaça à segurança nacional, por meio de políticas de assistência, entre elas os programas de educação infantil.

Em virtude disso parte de recursos financeiros era aplicada em vindas de especialistas, na orientação de técnicos e profissionais e para a realização de pesquisas. De acordo com Rosemberg (2002a, p. 6), aconteceu sobretudo, “[...] circulação de ideias da UNESCO e do UNICEF entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas de educação infantil”.

Ainda conforme Kramer e Souza (1987, p. 18) a preocupação com a educação das crianças pequenas, principalmente as pobres e marginalizadas, por parte do poder público. Veja:

[...] pode ser interpretada como uma tentativa de encontrar, naquele momento, uma solução para um impasse político. Se, por um lado, o discurso oficial apontava a pré-escola como uma necessidade inadiável, por outro, o planejamento orçamentário da União continuava sem uma política de dotação de verbas que pudesse cobrir as reais necessidades da educação no país.

Podemos perceber que com a Constituição Federal de 1988 aconteceu um marco histórico na redefinição dos direitos de cidadania, tanto do ponto de vista dos direitos políticos, como dos direitos sociais. Foi a partir dela que decorreram as leis que forneceram as diretrizes para as políticas de cada área social. Segundo o que nos afirma (CRAIDY, 2002), ela também promoveu uma nova visão de seguridade social, segundo a qual todos os cidadãos têm o direito de serem assistidos pelo Estado em suas necessidades básicas, independentemente de serem contribuintes da previdência social, ou seja, ela estabelece o caráter universal das políticas básicas, a cujo acesso gratuito todos têm direito, como, por exemplo, a educação.

Não podemos esquecer da grande influencia que o Banco Mundial proporcionou na educação do Brasil. Rosemberg (2003) vem nos falar que a aprovação e implantação da atual LDB – Lei n. 9394/96 – marca o início do terceiro período da história da educação infantil contemporânea, de acordo com a periodização feita por um período de oito anos separa a promulgação da atual Constituição Federal e sua regulamentação pela LDB. É justamente nesse espaço de tempo que podemos verificar mudanças ocorridas nas concepções de Estado e de políticas sociais, como explica Rosemberg:

A Constituição de 1988 foi aprovada em contexto social e político em que o modelo de social-democracia e Estado do bem-estar social ainda não havia sido abalado pela nova ordem econômica mundial. A aprovação da LDB e sua implantação ocorrem em novo momento histórico, quando se alteram concepções de Estado e de política social. Assim, em decorrência de razões econômicas (globalização da economia) e de outras modificações sociais, [...] a década de 90 assistiu, no Brasil, na América Latina e quicá no mundo, à substituição de modelos de políticas sociais. (ROSEMBERG, 2002B, P. 64-65)

Diante deste novo contexto social e educacional Bazílio (2006) fala que nesse período, foram realizadas intensas campanhas a favor da reforma do texto constitucional, com o apoio da imprensa, como um contra-ataque ao alargamento de direitos que a sociedade civil organizada havia conquistado por meio do processo constituinte da década anterior.

E assim, de acordo com o que afirma Didonet (2000, p. 16), a LDB, ao considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, “não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional”, conferindo-lhe maior importância. Desta maneira, acredita Oliveira e sugere que:

Essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores. (OLIVEIRA, 2002, P. 37).

Ao lermos o Art. 62 da LDB, vemos que também trata da formação desejável para a atuação profissional na educação básica em nível superior, mas admite como formação mínima a obtida em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Oliveira (2002) também considera isso tudo um grande avanço neste novo patamar de habilitação dos profissionais da educação infantil, principalmente se consideramos o conteúdo do Art. 67 da referida lei, no que se refere à valorização dos profissionais da educação: direito a um plano de carreira, a um piso salarial profissional, a condições adequadas de trabalho, a aperfeiçoamento profissional continuado, a períodos para estudos, planejamentos e avaliação.

## 2.2 O processo de alfabetização e letramento

A sociedade vivência imensas transformações e também a educação de modo geral. Sabemos que a um certo tempo a prática pedagógica do aprendizado da leitura e da escrita por meio da cartilha perdurou durante o longo período que chamamos de ensino tradicional. Esta metodologia visava o domínio do código, revelou-se suficiente dadas as condições históricas próprias do aprendizado da leitura, tais como o uso

privilegiado da escrita (as cartas, os bilhetes, os registros de compra etc.) dos recursos de comunicação entre interlocutores distantes e em razão da ausência de outros meios técnicos.

Mas, o processo crescente de expansão e globalização do capital, ao intensificar as relações sociais recíprocas de interdependência entre sujeitos de classes sociais, comunidades, regiões e países diversos, produziu também novos processos de comunicação quanto aos seus meios e conteúdos. Segundo Maria Auxiliadora Cavazotti (2009, p. 15) trata-se de um processo comunicacional dotado de tamanha rapidez, de tal simultaneidade entre a produção e a recepção de um grande número de informações que passou a exigir novos patamares de leitura e de escrita, denominados pelos estudiosos de letramento.

De acordo com Soares (2003, p. 20) “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”. E nessa mesma perspectiva Klein (2000) amplia a concepção de letramento explicando:

Não há dúvida que o letramento é, hoje, uma das condições necessárias para a realização do cidadão: ela o insere num círculo extremamente rico de informações, sem as quais ele, inclusive, nem poderia exercer livre e conscientemente sua vontade [...] o homem contemporâneo é afetado por outros homens, fatos e processos por vezes tão distantes de seu cotidiano que somente uma rede muito complexa de informações pode dar conta de situá-lo, minimamente, na teia de relações em que se encontra inserido. Neste universo, tão mais vasto e complexo, a escrita assume relevante função, registrando e colocando ao seu alcance as informações que podem esclarecê-lo melhor. (KLEIN, 2000, p.11)

Portanto, segundo Soares (2003, p. 21), podemos compreender que o processo educacional de acesso à leitura e à escrita modifica-se, pois o educando é convidado a inserir-se nas práticas sociais de leitura e escrita, ultrapassando a mera aquisição da “tecnologia do ler e escrever”.

Desta forma, é possível concluirmos que, compreender o desenvolvimento e as mudanças do processo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, pressupõe refletir sobre os determinantes históricos que produziram formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico em momentos distintos e que os processos de aquisição da alfabetização e letramento vão além da sala de aula.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a tudo que foi exposto neste trabalho vimos que de fato antigamente existia no Brasil pouco investimento na educação infantil bem como a formação e preparação de professores na base era diferente de hoje. Assim, percebemos era dado

mais atenção aos mecanismos de codificação da alfabetização e não preparava de fato a criança para o contato real com a leitura de mundo.

Sendo assim, foram necessárias novas políticas educacionais para fortalecer a educação brasileira. Desta forma, aos poucos fomos nos adaptando e desenvolvendo melhores metodologias para o ensino na perspectiva de trabalhar a alfabetização das nossas crianças com o letramento.

Portanto, o mundo de um modo geral é bem dinâmico e isso tudo influencia a nossa cultura e dessa maneira, a educação também é atingida. Assim, pudemos perceber que cada vez mais precisamos em quanto docentes buscar melhorias para as nossas práticas pedagógicas.

Logo a sociedade mudou e vem evoluindo e sendo assim, os processos de alfabetização e letramento necessitam de um olhar mais atento para melhor prepararmos nos pequenos para no amanhã triunfarem como gigantes.

## REFERÊNCIAS

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO**. São Paulo: 2ª edição, 2009.

KLEIN, L. R. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa**. Campo Grande. Secretaria de Estado de Educação/Governo Popular, 2000. (Série Fundamentos Político-pedagógicos).

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25. Rio de Janeiro. jan./abr. 2004.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-28.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. *Em Aberto*, Brasília, n. 50/51, p. 19-33, abr./set. 1992.

DIDONET, Vital. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo:FCC/DPE, 2000. p. 13- 24.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento das mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizagem 23, 27, 29, 30, 31, 38, 39, 40, 41, 47, 55, 72, 73, 76

### B

BNCC 7, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32

### C

Ciências 4, 9, 23, 30, 31, 43, 55, 69

Conhecimento 9, 25, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 47, 49

### D

Desenvolvimento 9, 12, 13, 23, 24, 27, 29, 30, 36, 37, 39, 41, 46, 47, 48, 67, 72, 73, 76

### E

Educação 9, 23, 26, 27, 31, 32, 34, 43, 57, 72, 77

Educacional 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 37, 39, 40, 41, 72, 75, 76

Eficiência 7, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 55

Ensino 7, 21, 23, 25, 27, 29, 31

Escolar 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 72, 73, 77

Estudo 25, 34, 38, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 60, 72

### F

Fins 5

Formação 12, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 68, 69, 75, 76

### H

Humanas 4, 12, 27, 28, 31

### I

Infantil 7, 71, 73, 75, 77

### L

Linguística 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55

Lógico-matemática 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55

### M

Mitos 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

Modelo 13, 14, 17, 18, 26, 27, 29, 34, 37, 40, 66, 69, 74, 75

### P

Pesquisas 9, 30, 55, 68, 72, 74

Políticas 23, 24, 25, 26, 27, 30, 68, 74, 75, 77, 78

Professor 23, 24, 25, 27, 30, 31, 39, 40, 43, 66

### S

Social 9, 12, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 38, 46, 58, 60, 65, 67, 69, 70, 73, 74, 75, 76

Sociologia 9, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31

### T

Teoria 24, 25, 26, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 49, 56



**VOLUME 3**

**PESQUISAS EM TEMAS DE  
PESQUISAS EM TEMAS DE  
CIÊNCIAS HUMANAS**



**VOLUME 3**

**PESQUISAS EM TEMAS DE  
PESQUISAS EM TEMAS DE  
CIÊNCIAS HUMANAS**

