

# sobre tudo

[tinyurl.com/](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

revistasobretudo

Vol. 8 / Número 2  
EDIÇÃO 2017



COLEGIO APLICAÇÃO  
desengavetandoideias



REITOR

Ubaldo Cesar Balthazar

VICE-REITORA

Alacoque Lorenzini Erdmann

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Sebastião Roberto Soares

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta

VICE- DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Roseli Zen Cerny

DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Josalba Ramalho Vieira

VICE-DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Edson de Azevedo

EDITORAS

Fernanda Müller (Editora-chefe)

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto Maior

CAPA E LAYOUT

Ramónn Wilhelm

REVISORA DE ABSTRACT (INGLÊS)

Maristela Campos, UFSC

REVISORA DE RESUME (ESPANHOL)

Fabíola T. Ferreira, UFSC

CONSELHO CONSULTIVO  
AVALIADORES DA UFSC

Adriana da Costa, UFSC  
David Costa, UFSC  
Iara Zimmer, UFSC  
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC  
Josalba Ramalho Vieira, UFSC  
Karen Rechia, UFSC  
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC  
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC  
Mônica Fantin, UFSC  
Nara Caetano Rodrigues, UFSC  
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC  
Sandra Madalena Franke, UFSC  
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC

AVALIADORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES NACIONAIS

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC  
Anderson da Mata, UNB  
Angela Scalabrin Coutinho  
Angélica Caetano da Silva, COLÉGIO PEDRO II  
Caroline Cubas, UDESC  
Cristiano Mezzaroba, UFS  
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS  
Débora Martinez, UFRGS  
Edson Antoni, UFRGS  
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF  
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC  
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC  
Julice Dias, UDESC  
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis  
Lavinia Teixeira, UFPB

Lisani Coan, IFSC  
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE  
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS  
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul  
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC  
Rosangela Francischini, UFRN  
Silvia Sell Duarte Pillotto, UNIVILLE

#### AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS

Jorge Larrosa, UNIVERSIDADE DE BARCELONA  
Maria Beatriz F.L.de Oliveira Pereira, UNIVERSIDADE DO MINHO  
Pier Cesare Rivoltella, UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO  
CUORE DI MILANO  
Raquel Carranza, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA  
Susana Ferreyra, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

#### COLABORADORES *AD HOC* DESTA EDIÇÃO

Ana Maria Sabino, UFSC  
Cristiane Seimetz, UFSC  
Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues, UFSCAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



V. 8, N. 2, ANO 2017  
ISSN: 1519-7883  
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias

Capa e layout da edição: Ramón Wilhelm

Foto de Natasha Motta. Estudantes Amanda Aparecida Bento Cittadela e Isabella Lima da Silva, em uma aula de Artes, turma dos Anos Iniciais, Colégio de Aplicação da UFSC, em 2016.

Editoras: Fernanda Müller (Editora-chefe), Gláucia Dias da Costa, Lara Duarte Souto Maior

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.*

**Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina**

Revista Sobre Tudo / Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,  
Colégio de Aplicação. - Vol. 8, n. 2, dez. 2017.  
- Florianópolis : CED/UFSC, 2018.

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Disponível também em:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação - Periódicos. 2. Educação básica.  
3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na  
educação I. Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Colégio  
de Aplicação.

CDU: 37

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo

Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900

Fone: (48) 3721-9561

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>

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



### ***Privatizado***

*Privatizaram sua vida, seu trabalho,  
sua hora de amar e seu direito de pensar.  
É da empresa privada o seu passo em frente,  
seu pão e seu salário.  
E agora, não contentes, querem privatizar  
o conhecimento,  
a sabedoria,  
o pensamento,  
que só à Humanidade pertence.*

Bertolt Brecht (1898-1956)



# SUMÁRIO

**VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?.....13**

As Editoras

**A HISTÓRIA E OS OBJETIVOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO  
ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROGRAMAS DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO .....17**

Edgard Gil Bessa

Isabel Van Der Ley Lima

**“COMO ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA APRENDEM  
HISTÓRIA?” .....43**

João Lenon Siqueira Pereira

Nucia Alexandra Silva de Oliveira

**A INDÚSTRIA MOVELEIRA NO ESPAÇO URBANO DE UBÁ-MG:  
INTERAÇÕES GEOGRÁFICAS.....71**

Lucas de Oliveira Vieira

Leomar Tiradentes

**FILMES DENTRO E FORA DA ESCOLA: O QUE PENSAM OS  
ALUNOS? .....95**

Maria Eduarda de Moraes Sirydakís

Natália Dias Goulart

Karen Christine Rechia

<b>A REVISTA SOBRE TUDO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>105</b>
Yasmin Agnellino	
Fernanda Müller	
<b>MILTON SANTOS E A FÁBULA DA GLOBALIZAÇÃO .....</b>	<b>129</b>
Maria Luiza Pierri	
Marcio Marchi	
<b>PAULO FREIRE FORA DE CONTEXTO: DIAGNÓSTICO DE UMA CRISE NA PEDAGOGIA BRASILEIRA E A RECUPERAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS E DISTINÇÕES FUNDAMENTAIS.....</b>	<b>135</b>
Leonardo Schwinden	
<b>EDUCAR PARA QUÊ? PENSAMENTOS SOBRE AUTORITARISMO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA DENTRO DA ESCOLA.....</b>	<b>141</b>
Pâmela Cristina dos Santos	

# sobre tudo

## VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?

Na capa desta edição da revista **Sobre Tudo** apresentamos a fotografia da Amanda e da Isabella, duas alunas que cursavam o 4º ano do Ensino Fundamental de nossa escola, em uma aula de Artes. Atendendo à proposta da Professora Natasha Motta, davam forma à massinha de modelar comestível, confeccionada pela própria turma com leite em pó, leite de coco e corante alimentício. Cores, formas, texturas. Diversão e aprendizado.

Atividade que alude de modo bastante concreto à origem das palavras *saber* [sapere] e *sabor* [sabore]. De acordo com o escritor e linguista francês Roland Barthes, ambas vêm do latim e sua proximidade filológica é das mais relevantes. A primeira, o *saber*, diz respeito a algo que tem gosto, exala um cheiro, um odor, que pode ser percebido pelo gosto. No sentido figurado, significa ainda ter inteligência, juízo, conhecer alguma coisa, compreender. A segunda, o *sabor*, refere-se ao gosto, o sabor característico de uma coisa, coisas de bom gosto, odor ou perfume. Em comum, a ideia de que tanto sabemos quanto saboreamos por meio dos sentidos, forma ideal de provar, de experimentar algo.

*Saber* e *sabor* são formas pelas quais experimentamos o mundo e como o mundo se dá a conhecer. Trazer para o cotidiano

escolar o “conhecimento com sabor” é um desafio constante, que pode ser atingido de diversas formas. A proposta de ensino de Artes visuais utilizando as massinhas comestíveis assinala de modo bastante literal o encontro dessas duas acepções. Oferece a liberdade de experimentação de vários sentidos que se combinam, em que se imagina, brinca e degusta num mesmo espaço-tempo, num mesmo jogo.

A experiência de Artes narrada não constitui, evidentemente, a única forma de conjugar *saber* e *sabor* numa sala de aula, mas nos instiga a pensar tanto em novas possibilidades de construção do conhecimento para além das práticas tradicionais quanto na relação que usualmente estabelecemos com a alimentação. Assim, a pergunta que dá título a esse volume – “Você tem fome de quê?” – nos leva a refletir sobre os sabores do conhecimento e os saberes que nos alimentam. Oferecemos a revista **Sobre Tudo** como uma mesa posta de forma democrática, na qual todos podem apreciar/degustar o resultado de diversos trabalhos de professores, estagiários e estudantes, das licenciaturas e da educação básica, que tentaram experimentar, dentro e fora de nossa instituição, sabendo e saboreando o ensino, o aprendizado e a multiplicidade de relações humanas implicadas nesse processo.

O volume 8, número 2, inicia com um artigo de dois professores de Biologia, Isabel Van Der Ley Lima, da UFRJ, e Edgard Gil Bessa, da Rede Municipal de Ensino do RJ, intitulado “A história e os objetivos da iniciação científica no Ensino Médio: uma análise a partir dos programas do estado do Rio de Janeiro”. Na sequência, o estudante de graduação, João Lenon Siqueira Pereira, e sua orientadora, Professora Nucia Alexandra Silva de Oliveira, ambos da UDESC, problematizam em artigo “Como estudantes da educação básica aprendem história?”.

Três pesquisas de Iniciação Científica conferem voz aos estudantes da educação básica. A primeira vem de fora, do COLUMI, Colégio de Aplicação de Viçosa, em um trabalho no campo da Geografia, cujo título é: “A indústria moveleira no espaço urbano de Ubá-MG: interações geográficas”, de Lucas de Oliveira Vieira, sob a orientação do Professor Leomar Tiradentes. Do CA-UFSC, nosso Colégio de Aplicação da UFSC, vem o olhar que se volta ao cinema e ao ensino em: “Filmes dentro e fora da escola: o que pensam os alunos?”, das estudantes Maria Eduarda de Moraes Sirydakís e Natália Dias Goulart, sob a orientação da Professora de História, Karen Christine Rechia. Para fechar a tríade, a estudante Yasmin Costa Agnellino, que acompanhou todo o processo de retomada de publicação e migração eletrônica da revista **Sobre Tudo** para a plataforma digital, sob orientação da Professora de Língua Portuguesa, Fernanda Müller, uma das editoras da revista, repensa a trajetória do periódico em “A revista **Sobre Tudo** e a produção de conhecimento científico na educação básica”.

Ainda marcando a presença discente no periódico, oferecemos o ensaio “Milton Santos e a fábula da globalização”, da estudante secundarista Maria Luiza Pierri, orientada pelo Professor de Geografia, Marcio Marchi, ambos do CA-UFSC.

Fechando a presente edição, duas resenhas que visam instigar reflexão e mesmo polêmica no campo da Pedagogia. A primeira, “Paulo Freire fora de contexto: diagnóstico de uma crise na pedagogia brasileira e a recuperação de alguns conceitos e distinções fundamentais”, é de autoria de Leonardo Schwinden, Professor de Filosofia do CA-UFSC. A segunda resenha, da Pedagoga e mestranda em Educação do CED-UFSC, Pâmela Cristina dos Santos, intitula-se: “Educar para quê? Pensamentos sobre autoritarismo na relação pedagógica dentro da escola”.

Tomando como subtítulo do presente volume “Você tem fome de quê?”, trazemos ao público mais um número de um

periódico que se vê historicamente engajado na luta por uma sociedade que sacie as fomes de seu povo. Por um Estado que compreenda que a educação é um direito e não uma mercadoria a ser negociada no balcão de privatizações. Por um Estado que não ignore a formação artística, humanística, científica e matemática em prol de uma pseudo-formação para o trabalho, ou pior, para a servidão.

Em tempos sombrios, façamos eco à voz de Bertolt Brecht, dramaturgo alemão de quem extraímos nosso poema epígrafe, diante do passado de ditadura, intolerância e repressão cada vez mais presente na vida dos brasileiros. Se apesar dos percalços em nossa escola ainda é possível matar a fome de projetos e sonhos, saboreando o conhecimento, que não fiquemos cegos ou insensíveis frente às demais escolas públicas que sistematicamente vêm trabalhando de modo precário, são entregues à Organizações Sociais (OS) visando tão somente o lucro ou, ainda, têm suas portas fechadas de modo definitivo.

Que todos possamos saber e saborear juntos, construindo um país de justiça social, com a clareza de contra quem devemos lutar:

*O que tem fome e te rouba  
o último pedaço de pão  
chama-o teu inimigo.  
Mas não saltas ao pescoço  
de teu ladrão que nunca teve fome.*

Uma boa leitura a todos e a todas!

As Editoras  
Fernanda Müller  
Gláucia Dias da Costa  
Lara Duarte Souto Maior



# sobre tudo

## A HISTÓRIA E OS OBJETIVOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROGRAMAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Edgard Gil Bessa<sup>2</sup>

Isabel Van Der Ley Lima<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho pretende discutir os sentidos da iniciação científica no ensino médio (IC-EM). Considerando a IC-EM como uma experiência em que o aluno tem a possibilidade de vivenciar as etapas do fazer científico, pretendemos discutir os significados formativos dessa atividade. Para tanto, traçamos um histórico do surgimento da IC-EM e analisamos os programas existentes no Estado do Rio de Janeiro. Todos esses programas parecem reproduzir os objetivos da IC feita por alunos de graduação, na

---

<sup>1</sup> Professora de Biologia do Colégio de Aplicação da UFRJ; Doutoranda em Educação pela PUC-Rio. Contato: isabelvdl@gmail.com

<sup>2</sup> Professor de Biologia da Rede Estadual do Rio de Janeiro; Mestre em Formação Científica para Professores de Biologia pela UFRJ. Contato: egilbessa@gmail.com

medida em que indicam a possibilidade da IC-EM “despertar vocações científicas” e de levar o aluno a vivenciar o fazer científico. Entretanto, esses programas também possuem objetivos próprio, que apontam para o diálogo entre a IC-EM e a melhoria do ensino de ciências; a articulação entre educação básica e o ensino superior e a possibilidade de novas experiências de ensino e aprendizagem no ensino médio. Percebemos que os estudos sobre as especificidades formativas da IC para alunos de ensino médios ainda são escassos e que o maior diálogo entre as instituições de ensino superior e as escolas seria de grande importância para ampliar as potencialidades desses programas.

**Palavras-chave:** Iniciação Científica; Ensino Médio; Formação Científica.

**Abstract:** The present study, intends to discuss the meanings of scientific initiation during high school. Considering this as an experience in which the student has the possibility to experience the process of research, we intend to discuss the formative meanings of this activity. To this end, we draw a history of the rise of scientific initiation during high school and analyse the existing programs in the State of Rio de Janeiro. All these programs seem to reproduce the objectives of scientific initiation programs done by undergraduate students, to the extent that indicate the possibility of scientific initiation during high school "awakening scientific vocations" and leading the student to experience the scientific practice. However, these programs also have their own objectives, pointing to the dialogue between scientific initiation during high school and improvement of science teaching; the relationship between basic education and higher education and the possibility of new teaching and learning experiences in high school. We realize that the studies on the formative specifics of scientific initiation during high school are still scarce and that

greater dialogue between higher education institutions and schools would be of great importance to expand the potential of these programs.

**Keywords:** Scientific Initiation; High School; Scientific Teaching.

## Introdução

A iniciação científica no ensino médio (IC-EM), também chamada de iniciação científica júnior (IC-Jr.) é uma modalidade de iniciação científica que normalmente se desenvolve quando alunos do Ensino Médio têm a oportunidade de vivenciar a rotina de uma pesquisa, desenvolvida em diferentes setores de uma universidade ou centro de pesquisa. A IC-EM é semelhante a iniciação científica realizada por alunos da graduação, na medida em que o aluno é introduzido a atividades sistematizadas de um grupo de pesquisa, mas difere desta, pois o aluno de Ensino Médio *a priori* ainda não fez sua escolha profissional.

O objetivo deste trabalho é discutir os propósitos da Iniciação Científica no Ensino Médio (IC-EM) a partir da análise dos quatro programas existentes no Rio de Janeiro. Como professores da educação básica, tivemos a experiência de desenvolver projetos de iniciação científica em escolas nas quais atuamos. A elaboração desses projetos nos fez pensar sobre quais seriam objetivos e metodologias desses novos trabalhos. Além disso, considerando que se tratavam de projetos de iniciação científica, sentimos a necessidade de refletir também sobre os significados desse tipo de formação para nossos alunos e sobre quais visões de ciência gostaríamos que fossem compartilhadas nesses projetos.

Além do contato com os alunos envolvidos nos referidos projetos, como professores da educação básica, convivemos com outros estudantes de Ensino Médio que realizam iniciação

científica nas universidades e em centros de pesquisa, em especial no que diz respeito aos alunos do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ). Esses alunos trazem para a sala de aula questões sobre esse processo de formação, como o desejo de vivenciar a rotina de um cientista, mas ao mesmo tempo demonstram dificuldades de compreensão da teoria por trás do que é feito no laboratório.

Essa vivência como docente nos levou a querer entender melhor como se dá esse processo de iniciação científica feita nas universidades por alunos que ainda não terminaram a educação básica. Por que esses programas existem? Com que objetivo(s)? Como eles se dão na prática? Existe uma preocupação com relação à visão de ciência que é apresentada e qual é a importância educacional-social desses programas?

Para que seja possível entender os sentidos formativos da IC-EM, traçaremos um histórico do surgimento dessas atividades no país e em seguida, analisaremos os quatro programas existentes no Estado do Rio de Janeiro.

## **Uma breve história da pesquisa científica no Brasil**

É necessário conhecer a história da produção científica no Brasil para compreender os objetivos dos programas de iniciação científica, e assim os da IC-EM. A institucionalização da formação de pesquisadores está fortemente relacionada com a trajetória da pós-graduação no país, acompanhando a configuração institucional da ciência brasileira. A partir da Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968), os programas de pós-graduação passam a ter papel central na produção científica e na formação de quadros de cientistas no país. A compreensão desse panorama é importante porque partimos da hipótese de que a IC nasce da pós-graduação, como uma estratégia de incentivo à formação de quadro de pesquisadores no Brasil. Para

Martins (2009), a implantação da pós-graduação impulsionou “um vigoroso programa de iniciação científica, que tem contribuído para articular pesquisa e ensino de graduação e impulsionado a formação de novas gerações de pesquisadores” (MARTINS, 2009, p.16-17).

Até a década de 1930 a possibilidade de seguir carreira científica implicava na convivência dos indivíduos em espaços científicos, principalmente os institutos, com aproximação por laços pessoais e a realização do trabalho, sob orientação de uma grande figura da ciência como padrão de carreira dos pioneiros, entre os quais Hugo de Souza Lopes e Carlos Chagas Filho (NEVES, 2001).

A atividade científica iniciou seu processo de profissionalização somente após a fundação das primeiras universidades dedicadas a atividades científicas: a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade do Distrito Federal (1935) e a Universidade do Brasil (1939). Esse processo de institucionalização da pesquisa científica brasileira se aprofunda nas décadas seguintes, com a criação em 1949 do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e a fundação de novos institutos de pesquisa, como o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e o Instituto de Pesquisas da Amazônia (INPA) ambos em 1952 e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) em 1954.

Nessas universidades e institutos, os novos professores, diferentemente dos catedráticos tradicionais, mantinham em paralelo à docência, pesquisas em laboratórios e convidavam os estudantes mais interessados dos cursos universitários a ingressar em seus grupos de pesquisa (NEVES, 2001). Ainda assim, durante os anos 1940 e 1950, o envolvimento dos estudantes de graduação na realização de pesquisas científicas ocorria de forma incipiente, sendo limitada à atividade de alunos ajudantes (BARIANI,1998).

Neste mesmo período, ocorreu a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dando início ao financiamento da atividade de iniciação científica por meio da concessão de bolsas anuais ainda na graduação (MASSI e QUEIROZ, 2010). Foi também criada a Coordenadoria Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). A Capes teve como norte os ideais de Anísio Teixeira de melhoria das condições de ensino e pesquisa nos centros universitários brasileiros. Para Anísio Teixeira, essas melhorias tinham como requisito básico a qualificação dos professores universitários, o que fez com que a Capes assumisse como prioridade o desenvolvimento dos programas de pós-graduação (GOUVÊA e MENDONÇA, 2006).

Apesar das discussões iniciadas na década de 1930 sobre a importância da pós-graduação, e da criação de cursos isolados, foi no Regime Militar que a pós-graduação foi formalizada e regulamentada. Isso aconteceu a partir o parecer n° 977 de 1965 do Ministério da Educação (BRASIL, 1965) que também apontou as principais diretrizes para a instalação dos cursos de pós-graduação no país (SANTOS, 2002). A Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68) também foi um passo importante para a organização da pós-graduação, pois nela, a pós recebia a tarefa de qualificar professores para o ensino superior, capacitar pessoal para atuar nos setores público e privado e estimular a produção de conhecimento científico vinculado ao desenvolvimento do país, como já era apontado nas discussões anteriores à sua regulamentação (ROMÊO, ROMÊO e JORGE, 2004). A reforma modernizou parte das instituições federais, estaduais e confessionais de ensino. Criara-se condições propícias para a conexão entre atividades de ensino e pesquisa, até então bem desarticuladas (MARTINS, 2009).

Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. (p.16)

Para Gatti (2001), a implantação da pós-graduação e a Reforma Universitária de 1968 tiveram em seus escopos a modernização do ensino superior nos quadros do projeto de desenvolvimento econômico adotado. De acordo com a autora:

[...] os cursos de pós-graduação – mestrados e doutorados – foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas, e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimentismo e à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre seu papel e os das tecnologias e sua produção/reprodução. (p. 108-109).

Assim, a Gatti (2001) considera que os cursos de mestrado e doutorado brasileiros não são desdobramentos da produção científica das universidades nas décadas de 1950 e

1960, já que estas formavam basicamente profissionais liberais a época. Esses cursos são na prática resultado de uma política deliberada dos organismos estatais. Além disso, esses cursos eram destinados às elites, dado que a seletividade para o acesso era altíssima. A autora questiona o papel da pós-graduação na formação de professores, quando na verdade se formariam quadros de acadêmicos e pesquisadores.

A partir de 1973, foi criado o Conselho Nacional de Pós-graduação, responsável pela formulação de uma política nacional de para esse nível de ensino. Foi criado também o Grupo Técnico de Coordenação (GTC) que integrou as principais agências de financiamento: Capes, CNPq, Finep e Funtec, sob a coordenação do Departamento de Assuntos Universitários do MEC (ROMEO, ROMEO e JORGE, 2004).

De acordo com esses autores, a partir dessas iniciativas foram criados Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) com duração de 5 anos cada. O primeiro PNPG foi aprovado em 1974 e vigorou até 1979. Entre os objetivos e metas específicos do I PNPG, pode-se ressaltar a capacitação de docentes das instituições de ensino superior; o aumento da titulação e de vagas nos cursos de mestrado e doutorado; a distribuição regional e setorial dos novos cursos, levando em conta o papel estratégico “representado pelas áreas científicas básicas, das quais dependeria toda a potencialidade do ensino superior e da produção científica”.

No II PNGP o alvo foi a qualidade do ensino superior.

Seus propostas centravam-se na participação da comunidade científica nas decisões sobre a política de pós-graduação e no processo de avaliação. Um outro objetivo era o de adequar os programas às necessidades do país, vinculando ensino e pesquisa com



tecnologia e o setor produtivo. O sistema deveria acordar as especificidades de cada área e de cada região, com as qualificações requeridas. Com o II PNPG, as pós-graduações *lato sensu* começaram a receber atenção posto que permitiriam atender às demandas do setor produtivo por mão de obra especializada. (ROMEO, ROMEO e JORGE, 2004. p. 20).

Na década de 1980, a Capes passa a ser responsável pela análise do credenciamento de novos cursos de pós-graduação e o II PNPG foi melhor sucedido na implantação de avaliações do que em suas demais metas, conforme apontado por Rômeo, Rômeo e Jorge (2004):

Dentre outras metas, o III PNPG qualificava como indissociável a institucionalização da pesquisa e a pós-graduação, bem como sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia. Para tanto, seria preciso consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de pós-graduação, vinculando-a à pesquisa nas universidades. (p. 20)

Na década de 1990, as políticas para pós foram bem incipientes e o IV PNPG teve pouca inserção. Ainda para esses autores, entre erros e acertos, os PNPG contribuíram para a institucionalização das bolsas de auxílio e para a ampliação das comissões avaliadoras com participação da comunidade científica. Os mesmos autores também avaliam a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (n.º 9.394/96), que em seu artigo 44, inciso III, dispõe que a pós-graduação, parte do sistema de educação superior, compreende programa de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino, ministrados em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Para Romêo, Romêo e Jorge (2004), a LDB/96 tem poucas rupturas com a doutrina defendida no parecer nº 977/65.

### **A iniciação científica nesse contexto**

Como dito na seção anterior, a IC de forma institucionalizada tem origem atrelada à concessão de bolsas a partir da criação de agências de fomento, como o CNPq (1951). De acordo com Massi e Queiroz (2010), esse financiamento das atividades de IC foi respaldado pela Lei da Reforma Universitária de 1968, uma vez que essa determinou o princípio da “indissociabilidade entre ensino-pesquisa” (art. 2º). Assim, a IC nasce como uma possibilidade de vincular a pesquisa ao ensino.

Dados relativos às bolsas de IC concedidas pelo CNPq demonstram um aumento acentuado na quantidade de bolsas distribuídas de 1963 a 2005. Atualmente, o número de bolsas de IC é consideravelmente superior ao número de bolsas com outras finalidades concedidas pelo CNPq, o que reforça a importância dada à atividade de IC pelo órgão (MASSI e QUEIROZ, 2010).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) foi criado em 1988. Nele, as bolsas de IC passaram a ser concedidas diretamente às instituições de ensino superior e aos institutos de pesquisa, que assumiram também a gestão da concessão de bolsas, criando mecanismos administrativos

próprios. Além disso, essas instituições deveriam promover anualmente

[...] uma reunião, na forma de seminário ou congresso, onde os bolsistas deverão apresentar sua produção científica sob a forma de pôsteres, resumos e/ou apresentações orais, tendo seu desempenho avaliado pelo Comitê Institucional do PIBIC (BRASIL, 2007).

Massi e Queiroz (2010) se apoiam no trabalho de Marcuschi (1996) para considerar os anos 1970 e 1980 como o período de “instalação e fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação”, e os anos 1990, como período em que houve um crescimento significativo no número de bolsas, como a fase da “valorização” da IC. Assim, podemos considerar que a década de 1990 é o período onde ocorreu o maior crescimento e consolidação dos programas de IC no país.

Ao analisar a história da pós-graduação, até aqui descrita, é inevitável refletir se essa relação entre ensino e pesquisa, em tese potencializada pelos programas de IC, de fato ocorre. Essa análise nos permite perceber que a pós-graduação foi institucionalizada dentro de uma visão nacional-desenvolvimentista, em um país que foi deixando de formar apenas profissionais liberais, para formar cada vez mais pesquisadores. Para isso, foi preciso investir na consolidação da pós-graduação como forma de qualificar docentes para o magistério superior e para a pesquisa. Todo esse processo se deu a partir de forte regulação estatal durante o regime militar.

Ao longo dos PNPG, a centralidade na formação docente foi sendo perdida para a formação de pesquisadores. Também se

passou a ter um investimento na avaliação da qualidade dos cursos existentes e na regulação dos novos cursos a serem criados.

Na década de 1990, década onde a IC se consolida, a avaliação dos programas de pós-graduação passa a ter um aspecto regulatório e esse é o modelo de avaliação vigente até o momento. Entre as críticas a esse modelo, está a ênfase a dados quantitativos relacionados à pesquisa, em detrimento à docência e à pequena avaliação qualitativa dos processos formativos e das produções (artigos, dissertações e teses). Além disso, há críticas em relação à homogeneização da avaliação, que desconsidera as diferenças regionais entre discentes e entre as áreas do saber.

Assim, é bem possível que os alunos, que estão iniciando sua vida acadêmica em projetos de IC, estejam sofrendo consequências formativas negativas de terem professores que são pressionados a cada vez menos atuarem como docentes e cada vez mais como pesquisadores “produtivos”, devido a um modelo de avaliação que pouco privilegia o processo formativo. Cabe perguntar: a pós-graduação é uma instância de ensino-pesquisa e extensão ou apenas de produção acadêmica? Considerando, então, que a formação científica no país se dá basicamente na pós-graduação, entender essa nova lógica produtivista é importante para entender também os processos formativos e as possibilidades de interlocução com a escola nos programas de IC-EM.

## **A Iniciação Científica no Ensino Médio**

Os programas de IC em geral trazem como objetivo, o diálogo entre ensino e pesquisa, o despertar de “vocações científicas” e a possibilidade do aluno vivenciar o cotidiano de um ambiente de pesquisa. Entretanto, um outro viés que se tornou forte a partir da década de 1980 foi a necessidade de se acelerar

a formação de cientistas no país. A redução do tempo médio de permanência do aluno na pós-graduação é um dos objetivos do PIBIC presentes na Resolução Normativa 017/2006 do CNPq<sup>2</sup> (BRASIL. CNPq, 2006).

Nesse contexto, em 1986, é criado o Programa de vocação científica (Provoc) da Fundação Oswaldo Cruz (RJ). De acordo com Neves, “o Provoc nasce da intenção do pesquisador Luiz Fernando Ferreira iniciar jovens na Ciência precocemente” (NEVES, 2001, p.73).

Em uma escala nacional, a iniciação científica no ensino médio é institucionalizada com a criação de bolsas PIBIC-EM, que de acordo com o CNPq tem como objetivo “Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado.”

O CNPq conta também com o Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ), que tem como objetivo o desenvolvimento de projetos científicos com estudantes de ensino médio por meio de concessão de cotas a entidades estaduais de fomento à pesquisa.

Os objetivos do ICJ são (1) Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, e (2) possibilitar a participação de alunos do ensino médio em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientada por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas. Os objetivos entre os dois programas são semelhantes, diferindo apenas na esfera de atuação (no PIBIC-EM as cotas são concedidas às IFE e IPE e no ICJ às agências estaduais).

---

<sup>2</sup> A Resolução Normativa 017/2006 do CNPq estabelece as normas para as algumas modalidades de bolsas por quota no País, incluindo as bolsas de IC como PIBIC; PIBIC-EM e ICJ.

Atualmente há também o Programa de Iniciação Científica das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (PIC-OBMEP). O PIC-OBMEP tem como objetivos: (1) Fortalecer o ensino de matemática nas Escolas Públicas; (2) despertar nos alunos o gosto pela matemática e pela ciência em geral; (3) motivar os alunos na escolha profissional pelas carreiras científicas e tecnológicas, e (4) contribuir para a formação matemática dos estudantes premiados da OBMEP. As instituições participantes devem desenvolver pesquisa na área de matemática ou áreas afins. Para obter a bolsa, o estudante precisa ter sido premiado na OBMEP e ser estudante da rede pública.

Além dos programas nacionais promovidos pelo CNPq, existem programas para promoção da IC-EM em escala regional no Estado do Rio de Janeiro: o já citado Programa de vocação científica (Provoc) coordenado pela Escola Politécnica Joaquim Venâncio (EPJV/FIOCRUZ); o Programa de IC-Jr. do Colégio Pedro II (PIC-Jr./CPII) e o Programa Jovens Talentos para a Ciência (PJTC) coordenado pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, por meio da fundação CECIERJ e pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

Como dito, o Programa PIBIC-EM do CNPq na esfera estadual é organizado dentro de cada universidade ou Instituto de Pesquisa, assim como acontece com o PIBIC para os alunos de graduação. No CAP/UFRJ há um Núcleo de Iniciação Científica Júnior (NIC-Jr.) que acompanha os alunos de ensino médio bolsistas do Provoc e do PIBIC-EM. Os alunos do CAP participam de atividades de IC em parceria com outras instituições desde 1990, mas em 2001, devido ao crescimento e complexidade desse tipo de formação, o colégio criou um núcleo específico para essas atividades, com a intenção de organizar as ações, ampliar a participação de instituições, pesquisadores e alunos, facilitar a

obtenção de recursos e dar visibilidade às atividades desenvolvidas.

Os objetivos do NIC-Jr. são: (1) incentivar o aluno para a atividade de pesquisa; (2) contribuir na definição de sua escolha profissional; (3) antecipar o contato do estudante com o ambiente acadêmico, possibilitando-lhe uma aprendizagem de metodologia de pesquisa, de trabalho em equipe e de divulgação de resultados científicos; (4) ampliar a articulação entre Educação Básica e Educação Superior / Centros de Pesquisa.

Os programas de IC-EM do Estado do Rio de Janeiro se desenvolvem de maneira independente quanto aos processos de seleção e origem das bolsas concedidas aos alunos e serão melhor detalhados na seção a seguir.

## **Os Programas de IC-EM no Estado do Rio de Janeiro**

Bessa (2015) traçou o perfil desses programas a partir das informações contidas nos sites institucionais. De acordo com esse trabalho, 37 unidades e centros de pesquisa de diferentes Universidades e instituições do Estado estão vinculados a esses programas para receberem estagiários de IC-EM<sup>3</sup>. A maioria das unidades localiza-se na metropolitana do estado com 21 unidades, das quais 14 situam-se na capital e as demais em outros 5 municípios, enquanto as demais regiões exibem um número menor de unidades vinculadas. Os públicos-alvo e objetivos de cada programa estão indicados na tabela 1.

É possível perceber que embora cada programa trace seus objetivos, todos evocam a questão do despertar da “vocaçãõ científica”, da escolha profissional e da possibilidade da vivência

---

<sup>3</sup> Levantamento realizado até 2012, havendo instituições que estão simultaneamente ligadas a mais de um programa.

profissional do fazer científico que estão nas diretrizes das bolsas nacionais de IC-EM e IC-Jr. cedidas pelo CNPq.

Em relação aos objetivos específicos de cada programa, apenas o NIC-Jr. do CAP/UFRJ reforça a diretriz nacional de antecipação da formação do cientista via IC. É interessante notar que esses programas vão além das diretrizes do CNPq quando apontam que a IC-EM é uma possibilidade de melhoria do ensino de ciências (Provoc), uma possibilidade de articulação entre educação básica e o ensino superior (PIBIC/UFRJ) e uma possibilidade de novas experiências de ensino e aprendizagem no ensino médio (PIC Jr./Pedro II). O PJTC/FAPERJ retoma a questão da articulação entre ensino e pesquisa que estão nas origens da implantação da IC na década de 1950.

**Tabela 1: Dados dos Programas de IC-EM do Estado do Rio de Janeiro**

Programa	Instituição Promotora	Ano de Criação	Público Atendido	Objetivos
<i>Provoc</i>	Fiocruz	1986	Alunos da 1ª série do EM de escolas conveniadas e de projetos sociais do Complexo da Maré e Manguinho. Alunos da 2ª série do EM em caso de estágio avançado.	(1) Proporcionar ao aluno do ensino médio, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa relevantes para a sua formação científica e tecnológica, bem como estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade com base nos princípios gerais de autonomia do educando; (2) Incentivar pesquisadores qualificados e suas equipes a envolverem alunos do ensino médio nas atividades



				<p>científicas, tecnológicas, profissionais, artísticas e culturais da Fiocruz; (3) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de ciências – da natureza e matemática, humanas e sociais – e suas tecnologias nas escolas de nível médio, com ênfase nos dois princípios pedagógicos que integram a formação geral do educando, a saber: interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento produzido pelos diferentes grupos sociais (Resolução CNE/CEB nº 03/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); (4) Propiciar ao aluno do ensino médio que participa do Provocon conhecimentos sobre as profissões e as carreiras voltadas para as áreas de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e gestão e inovação em C&amp;T.</p>
NIC-Jr.	CAP/UFRJ	1990	<p>Alunos da 1ª série do EM de escolas conveniadas. Alunos da 2ª série do EM em caso de estágio avançado.</p>	<p>(1) incentivar o aluno para a atividade de pesquisa; (2) contribuir na definição de sua escolha profissional; (3) antecipar o contato do estudante com o ambiente acadêmico, possibilitando-lhe uma aprendizagem de metodologia de pesquisa,</p>

				de trabalho em equipe e de divulgação de resultados científicos; (4) ampliar a articulação entre Educação Básica e Educação Superior / Centros de Pesquisa.
<i>PIC-Jr. do Colégio Pedro II</i>	Colégio Pedro II e Museu Nacional/ UFRJ	1999	Alunos da 1ª série do EM do Colégio Pedro II. Alunos da 2ª série do EM em caso de estágio avançado.	(1) possibilitar a vivência dos estudantes em diversas práticas de pesquisa científica em diferentes campos do conhecimento; (2) despertar o interesse pela organização e preservação do acervo institucional, e pelo desenvolvimento de atividades educativas e culturais; (3) permitir a vivência teórico-prática de estudantes com a vida profissional e contribuir para uma escolha mais consciente de sua futura carreira, bem como preparar para o mundo do trabalho; (4) desenvolver no ensino médio novas experiências no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação acadêmica dos alunos.
<i>PJTC</i>	FAPERJ	1999	Alunos entre 15 e 18 anos da rede estadual de ensino.	(1) Os Selecionar estudantes com grande interesse pela ciência e potencial para atuar em pesquisa científica; (2) Estimular a formação dos estudantes criando possibilidade de identificar

				novos quadros para atuação profissional no campo do saber científico; (3) Contribuir para a difusão dos conhecimentos científicos, desmitificando a ciência e articulando pesquisa e ensino
--	--	--	--	---

### Fonte

**Provoc:** <[http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Guia\\_Provoc\\_20110\\_12\\_de\\_maio.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Guia_Provoc_20110_12_de_maio.pdf)> e

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/material%20noticias/EDITAL2013.pdf>>

**PIC-Jr./CPII:** <<http://www.cp2.g12.br/UAs/se/pic/index.html>>

**NIC-Jr. CAP/UFRJ:** <<http://www.cap.ufrj.br/nicj/EstruturaGeral.htm>>

**PJTC:** <[http://www.faperj.br/interna.phtml?obj\\_id=79](http://www.faperj.br/interna.phtml?obj_id=79)> e

<<http://cederj.edu.br/divulgacao/jovens-talentos/>>

### Quais são os sentidos da Iniciação Científica no Ensino Médio?

A Iniciação Científica é um processo no qual é fornecido um conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar os jovens nos ritos, técnicas e tradições da ciência. No Brasil, esse processo foi construído no interior das universidades como atividade realizada durante a graduação, no qual o aluno vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, sob orientação de um docente (MASSI e QUEIROZ, 2010).

Alguns autores evocam a possibilidade de, na IC, o aluno ter uma real compreensão do fazer científico, ou seja, de como se dá o trabalho dos cientistas e a produção do conhecimento científico. Além disso, esse processo formativo seria um caminho para a socialização do aluno em um meio acadêmico do qual ele fará parte. Na análise de Filipecki e colaboradores (2006), a partir da reflexão de Latour e Woolgar (1997), quando o estudante participa de diversas atividades de um laboratório que produz

ciência é que ele aprende que “fazer ciência”<sup>4</sup>. É um processo em construção que envolve verbas, força de trabalho, instrumentos, objetos, argumentos e inovações. “A inserção do estudante no ambiente de pesquisa permite que o jovem conheça quem são as pessoas que estão fazendo ciência e como são distribuídas as responsabilidades nesse espaço” (FILIPECKI, BARROS e ELIA, 2006, p.213).

Entretanto, é preciso considerar que a IC feita com alunos de ensino médio tem, ou deveria ter objetivos específicos e certas especificidades. Filipecki e colaboradores (2006) também consideram que

[...] a iniciação científica de estudantes de ensino médio, no Brasil, ainda é uma experiência nova. Portanto, seus objetivos estão sendo redefinidos constantemente. Além disso, não existe, na literatura, um número significativo de estudos que permita estabelecer a priori os referenciais a serem adotados” (FILIPECKI, BARROS e ELIA, 2006, p.200).

Nossa revisão bibliográfica tem corroborado as afirmações desses autores de que as reflexões sobre a IC em geral, mas, especialmente a realizada com alunos de ensino médio, são escassas.

Como destacado anteriormente, se olharmos os objetivos desses programas, por um lado eles simplesmente reproduzem os mesmos objetivos da IC que é feita na graduação. Entretanto, percebemos que dos quatro programas do estado, três trazem em seus objetivos questões relacionadas ensino de Ciências. O PIC-Jr. do Colégio Pedro II, tem em seus objetivos a

---

<sup>4</sup> Aspas dos autores.

possibilidade de oferecer novas experiências para o ensino médio. O Provoc destaca a melhoria do ensino de Ciências. Já o PIBIC traz a possibilidade de articulação entre a educação básica e o ensino superior.

É interessante destacar também que o Projeto de Lei nº 6840 de 2013 evoca, em sua justificativa, a criação de programas de bolsas de IC-EM como forma de motivar os “alunos do ensino médio a permanecerem na escola, especialmente aqueles que necessitam trabalhar” (BRASIL. CEENSI, 2013, p.13). O projeto considera que a concessão de bolsas de IC poderia adiar a entrada do aluno no mercado de trabalho e contribuir para a conclusão dos estudos desse sujeito.

Aqui é importante contextualizar que o Projeto de Lei citado era uma proposta de uma Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). A comissão foi criada com a intenção de apontar caminhos para a reformulação desse segmento devido ao resultado negativo de índices, como o declínio no número de matrículas, baixo rendimento dos alunos nos exames de avaliação nacionais e internacionais e altos índices de evasão e de distorção idade/série. O PL é o principal produto dessa comissão e encontrava-se em fase de apreciação do Plenário até a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, conhecida como MP do ensino médio, atual Lei nº 13415/17 (BRASIL. Presidência da República, 2017). O texto da nova lei não traz nenhuma referência à iniciação científica no ensino médio.

Se pensarmos na temática da IC-EM, sob o ponto de vista das políticas públicas para o ensino médio, faz-se necessário considerar uma questão nem sempre óbvia para professores universitários e pesquisadores que orientam o público desses programas: “a de que fazer iniciação científica com alunos e alunas do ensino médio não é o mesmo que realizá-la com estudantes de graduação” (FERREIRA, 2010, p.232). Para a autora,

uma questão central é a de que os alunos da graduação, diferentemente dos alunos do ensino médio, já fizeram uma escolha profissional. Nesse contexto, ela julga importante questionar como laboratórios e grupos de pesquisa lidam com esses alunos, em que medida reconhecem as especificidades desse grau de escolarização e como a inserção desses estudantes nos grupos de pesquisa tem contribuído para fomentar o debate acerca da educação em ciências nos diferentes níveis.

A autora segue questionando sobre que noções de ciências têm sido ensinadas na iniciação científica voltada para alunos do Ensino Médio e se esse processo de IC tem fomentado uma reflexão crítica sobre os conhecimentos científicos e sobre o trabalho dos cientistas. Ainda dentro dessa reflexão, Latour e Woolgar (1997) propõem que a ciência não se distingue de outras práticas sociais. O cientista, como qualquer outro ator social, é alguém que utiliza estratégias persuasivas que visam garantir aceitação dos enunciados por ele produzidos. Entretanto, Filipeck e colaboradores (2006) ressaltam que os programas de IC-EM, embora diversos, são balizados pela crença de que a relação pesquisador-orientando contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do jovem. Aqui cabe uma reflexão sobre uma visão positivista sobre a ciência como promotora exclusivamente do que é “bom” ou do “bem”.

Ao analisar o Provoc, Filipeck e colaboradores (2006) consideram que seria importante avaliar em que medida os objetivos relacionados ao pensamento científico, como integrar teoria e prática, solucionar problemas, sistematizar procedimentos no laboratório, visões de ciências aprendidas, são alcançados pelos estudantes. Entendo que esse tipo de análise e reflexão seria fundamental para a formação em todos os programas mencionados, mesmo para os de graduação, mas questiono se fazem parte dos objetivos de cada programa, que

parecem focar no aspecto da aceleração da formação da mão de obra de pesquisadores.

Sobre a relação universidade-escola que, em tese, seria fomentada nos programas de IC-EM, é interessante notar que há pesquisas que mostram que muitos orientadores sentem falta desse diálogo com a escola. No trabalho de Filipeck e colaboradores (2006), os orientadores entendem a escola também como um possível espaço para a Iniciação Científica e não apenas o espaço de laboratório. No trabalho de Martins (2003), que avaliou a IC-EM de alunos do CAP-UFRJ, é verificado nas falas dos orientadores uma necessidade de diálogo com a escola para uma adequação didática do trabalho e, no depoimento de alguns alunos, uma preferência por atividades de IC desenvolvidas na própria escola. Entretanto, essa visão de IC estaria mais relacionada à perspectiva apontada por Massi e Queiroz (2015) de que a iniciação científica seria qualquer experiência em que o aluno vivenciasse as etapas do fazer científico, não necessariamente desenvolvendo uma pesquisa.

Matos e colaboradoras (2012) defendem que a orientação de bolsistas de IC-EM em uma interlocução mais estreita com a escola básica se mostra promissora, pois permite perceber as especificidades dos bolsistas no que se refere à linguagem e aos conhecimentos prévios, escolares ou não, trazidos por alunos que ainda não fizeram uma escolha acerca do seu futuro profissional. Já Bessa (2015) defende a realização da IC a partir de parcerias entre um pesquisador e um professor da escola básica, como forma de ampliar o alcance dos alunos a esse tipo de programa, uma vez que os centros de pesquisa se concentram na região metropolitana do estado e possuem um número de vagas reduzidas. Aqui cabe lembrar sobre a necessidade de se analisar também de que forma se dá a seleção dos alunos para esses programas.

As leituras realizadas até então têm mostrado que a relação universidade-escola criada intencionalmente, ou ao menos indiretamente, por esses programas de IC-EM é ignorada por seus atores, ou não é investigada por parte dos pesquisadores que se debruçam sobre o tema. É preciso considerar aqui que o aluno de Ensino Médio transita entre esses dois espaços, o que ao menos cria uma relação indireta entre eles.

## Referências

BESSA, E. **Desenvolvimento de um projeto científico prático em biotecnologia para alunos do ensino médio.** [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. **Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO - CEENSI. **Projeto de lei nº 6840 de 27 de novembro de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento., 2013.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 977/65.** Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO. **Resolução Normativa nº17 de 13 de julho de 2006.** Estabelece regras para a concessão de bolsas, 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 13415 de 16 de**



**fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017.

FERREIRA, M. S. Iniciação científica no ensino médio: reflexões a partir do campo do currículo. *In*: FERREIRA, M. C. (Ed.). **Juventude e Iniciação Científica: políticas públicas para o ensino médio.** 1ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 229–237.

FILIPECKI, A.; BARROS, S. D. S.; ELIA, M. D. F. A visão dos pesquisadores-orientadores de um programa de vocação científica sobre a iniciação científica de estudantes de ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 199–217, 2006.

GOUVÊA, F.; MENDONÇA, A. W. P. C. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 111–132, 2006.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A Vida do Laboratório, a produção dos fatos científicos.** Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1997.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15–35, 2009.

MARTINS, G. **Formação Científica e Ensino Médio.** [s.l.] Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. ESTUDOS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL : UMA REVISÃO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 173–197, 2010.

\_\_\_\_. **Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro.** 1ª ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

MATOS, M. *et al.* **Iniciação Científica Júnior na escola: Desafios e**

**possibilidades**VI Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 02 (RJ/ES). **Anais...**Rio de Janeiro: 2012

NEVES, R. M. C. DAS. Lições da iniciação científica ou a pedagogia do laboratório. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 8, n. 3, p. 71–97, 2001.

ROMÊO, J. R. M.; ROMÊO, C. I. M.; JORGE, V. L. Estudos de pós-graduação no brasil. **UNESCO**, p. 75, 2004.

# sobre tudo

## “COMO ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA APRENDEM HISTÓRIA?” UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PREPARAÇÃO DE AULAS NO ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

João Lenon Siqueira Pereira<sup>5</sup>  
Nucia Alexandra Silva de Oliveira<sup>6</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar uma atividade de investigação realizada durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de História da UDESC com uma turma do sexto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação/UFSC. Foi elaborado um questionário com o qual se pediu aos estudantes que indicassem os meios de aprendizagem histórica

---

<sup>5</sup> Estudante do Curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Contato: lenonpereira2503@hotmail.com

<sup>6</sup> Professora do Curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Supervisora do Estágio Curricular. Contato: nucia.oliveira@gmail.com

que conheciam, indicando entre eles os de maior confiabilidade. As respostas nos possibilitaram identificar as potencialidades desses meios como recursos em sala de aula. Com isso, sistematizamos uma discussão a respeito da relação de crianças e adolescentes com o ensino de história não apenas com a escola, mas, particularmente, a expressiva associação entre ensino de história e sala de aula. O texto está organizado em três sessões. Num primeiro momento, apresentamos a turma, suas características e o conteúdo trabalhado. Na sequência, analisamos as respostas ao questionário e discutimos as relações que podem ser estabelecidas com o ensino de história, listando dados quantitativos e o teor qualitativo que pode ser conferido a eles. Por último, apontamos alguns resultados, como a potencialidade existente nos diálogos entre os meios citados - como filmes, documentários, história oral, etc. - e a disciplina História, visto que estão presentes na vida dos estudantes. Como suporte teórico para a construção deste trabalho, utilizamos teóricos do ensino de história que discutem a relevância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Aprendizagem histórica; Formação docente.

**Abstract:** The objective of this work is to present a research activity carried out during the Supervised Curricular Internship of the History undergraduate course of the State University of Santa Catarina with a sixth grade group of the Colégio de Aplicação of the Federal University of Santa Catarina. The elementary school

students answered a questionnaire asking them to point out which means of historical learning they knew, as well as choosing which ones they consider more reliable. The answers enabled us to identify the potential of these media as resources in the classroom. Based on the answers, we systematized a discussion about the relation of children and adolescents to the teaching of history beyond the school, for example, the meaningful association between history teaching and classroom, although there was recognition of other means of learning. The text contains three sessions. Firstly, we present the group, their characteristics and the content. Then, we analyze the answers and discuss the possibly established relations with the teaching of History by listing quantitative data and the qualitative content to teach them. Finally, we point out some results such as the potentiality existing in the dialogues between the media quoted - such as films, documentaries, oral history, etc. - and History as school subject; as these are present in the students' lives. As theoretical support to frame this work, we use theories of the teaching of History that discuss the relevance of considering students' previous knowledge for the construction of teaching and learning processes.

**Keywords:** History teaching; Historical learning; Teacher training.

### **Considerações iniciais**

Este artigo é fruto de uma investigação de ensino-aprendizagem realizada como parte das atividades das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado II e III do Curso de História

da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tais atividades foram desenvolvidas em grupo <sup>7</sup>, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a turma de 6º ano A <sup>8</sup> do ensino fundamental, na disciplina História. O recorte temático, desenvolvido em oito semanas de aula, foi a Pré-História Brasileira.

Durante a realização da disciplina do Estágio II e o desenvolvimento do período das observações, percebemos diferentes questões relacionadas ao grupo. Por exemplo, alguns pontos relativos à sua composição: os estudantes tinham idade média entre 10 e 11 anos, divididos proporcionalmente entre meninos e meninas. Apenas 3 dos 25 estudantes foram reconhecidos pelo grupo como não-brancos; entre eles, dois negros e um estudante com traços indígenas. A turma conta com uma estudante com múltiplas deficiências, físicas e intelectuais, que requer uma professora habilitada em educação especial para acompanhá-la em sala, desenvolvendo atividades específicas.

Ainda nas observações, conseguimos identificar a intensa participação em aula que alguns estudantes apresentavam em relação ao conteúdo de história. Sempre que algum assunto era abordado pela professora, muitos contribuíam com opiniões e conhecimentos a respeito. Essa característica da turma despertou

---

<sup>7</sup> Grupo formado pelos acadêmicos Alicy de Oliveira Simas, Bárbara Brognoli Donini e João Lenon Siqueira Pereira.

<sup>8</sup> Na realização do estágio, o grupo foi orientado e supervisionado pela profa. dra Nucia Alexandra Silva de Oliveira e co-orientado pela profa. ms. Gláucia Costa (professora no CA/UFSC e que ministra a disciplina de História na referida turma). O grupo agradece à profa. Gláucia por tê-lo recebido em sua sala de aula e pela confiança nele depositada.

em nós uma indagação: donde adquirem eles(as) esses conhecimentos? Foi a partir deste questionamento que, em concordância com o grupo de estágio, optamos por elaborar um questionário investigativo no intuito de obter informações a respeito dos meios pelos quais eles(as) buscam conhecer a história.

A “curiosidade” teria sido despertada por diferentes motivos. Primeiramente, porque é no sexto ano que eles passam a ter contato com essa disciplina de forma dissociada das demais e com uma professora formada na área; em segundo lugar, mas não menos importante, porque era nítido que não eram tábulas rasas frente às temáticas; vários deles demonstravam interesse pelos conteúdos, e se posicionavam através da fala.

Para essa investigação, tomamos como base as contribuições do teórico alemão Jörn Rüsen, para quem “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes” (2007, p. 91). Era evidente, dentro daquele contexto, que muitos deles possuíam referenciais precisos sobre o conhecimento histórico (com uma relativa bagagem); restava uma análise de como se havia construído.

Cabe destacar que a bagagem cultural a que nos referimos são as sólidas referências que estes estudantes possuem em relação ao mundo. Sobre a história, especificamente, esta bagagem está relacionada aos meios pelos quais eles(as) já tiveram contato e são capazes de relacionar em sala de aula, confirmando o que escreve Marrou:

O outro só é compreendido por sua semelhança com nosso ego, com sua experiência adquirida, com nosso próprio clima ou universo mental. Só podemos compreender aquilo que, em grande medida, já é nosso e com que mantemos laços fraternos; se o outro fosse completamente dessemelhante, estranho cem por cento, seria impossível compreendê-lo (1975 apud ROCHA, 2009, p. 95)

Esses referenciais de conhecimento do que está sendo aprendido em sala de aula podem estar presentes na família, na igreja, em livros, programas de televisão, filmes ou até mesmo na própria escola, em momentos anteriores. É necessário que sejam considerados relevantes no processo de ensino para que as aulas adquiram um caráter didático e de fácil aprendizagem.

As leituras do mundo ao entorno, bem como os conhecimentos históricos, emergem de representações sociais já existentes no universo dos estudantes. Referindo-se a essas representações, a professora Circe Bittencourt defende ser fundamental sua investigação para situar estudantes e seu mundo e “[...] melhor organizar os conteúdos a ser apresentados, ampliar informações, explicitar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para a escolha de materiais didáticos adequados” (2004, p. 240).

No caso da experiência de nosso trabalho de estágio, a investigação permitiu pensar algumas metodologias a serem utilizadas em sala de aula, como veremos a seguir.



## 1. O questionário – uma proposta de investigação

O questionário investigativo foi elaborado com três perguntas principais e entregue no início da aula ainda na primeira semana do estágio. Os estudantes responderam a todas as questões em aproximadamente vinte minutos. As perguntas – apresentadas de modo a terem respostas livres e totalmente subjetivas - foram as seguintes:

1. A história da humanidade não é aprendida unicamente na escola. Muitas vezes no dia a dia, nas nossas relações sociais e familiares, ouvimos, lemos ou assistimos conhecimentos sobre o passado. Para você, quais são os meios de aprender história?
2. Em muitos programas de televisão (novelas, séries, filmes) há conteúdos relacionados à história, com personagens e cenários históricos. Você já assistiu algum? Qual? O que você aprendeu nele?
3. Na sua opinião, existe um meio mais confiável e verdadeiro de aprender história? Qual e por quê?

Estas três perguntas foram elaboradas na tentativa de conhecer os modos pelos quais os estudantes aprendem história dentro e fora do espaço escolar e como avaliam esses meios. Isto porque, segundo Rocha (2009), a bagagem cultural <sup>9</sup> dos aprendizes deve ser considerada como uma forma de aprendizado, tendo-se em conta os vários campos de

---

<sup>9</sup> Conceito utilizado pela historiadora Helenice Aparecida Bastos Rocha.

possibilidades de conhecimento além das aulas de história. Conhecer as diferentes maneiras como aprendem história também nos permite dialogar de forma mais próxima com eles, e estabelecer ligações entre eles e o conteúdo, aspecto que se acredita possa tornar as aulas mais significativas.

Dos 24 estudantes, 23 responderam ao questionário. Apenas a estudante que possui deficiência não respondeu, utilizando-se com ela uma metodologia diferente, elaborada com a professora de educação especial. Ela não fala, não lê, possui baixa visão e essas limitações nos impediram de realizar muitas das atividades propostas aos demais. Mesmo assim, com o uso de imagens, conseguimos que ela nos mostrasse, através de gestos próprios, como aprendia história. A atividade foi elaborada com o objetivo de inseri-la na socialização com os colegas – assim como em todas as aulas –, mas não como um mecanismo de investigação. A atividade dela não será avaliada neste artigo, pois demanda outro suporte teórico-metodológico. Optamos por mencioná-lo simplesmente para que constasse a presença de estudantes com deficiência na educação básica e a necessidade de formação docente para participar desse processo de aprendizado.

De modo geral, todas as perguntas foram respondidas de maneira a indicar os diversos meios de aprendizado reconhecidos pelos estudantes, desde materiais audiovisuais até conversas com familiares e pessoas mais velhas, o que induz a pensar que, embora possuam pouca idade e estejam recém-familiarizados com a disciplina, eles(as) já demonstram conhecer algumas

temáticas históricas<sup>10</sup> que, em algum momento e por algum meio, foram vistas, lidas ou ouvidas. Esta constatação ampliou o leque dos recursos que puderam ser utilizados e sobre os quais foi possível dialogar durante as aulas.

Por questão de organização, vamos analisar os dados considerando cada uma das perguntas individualmente. Ao fazer tais análises, apontaremos como os dados observados na investigação dialogaram com as demais atividades do estágio.

### **1.1 Análise das respostas para a primeira pergunta**

Na primeira pergunta - “Para você, quais são os meios de aprender história?” - tivemos o seguinte cenário: 1 estudante citou apenas uma maneira de aprender história, enquanto os demais citaram 2 ou mais maneiras.

O gráfico a seguir traz a composição de maneiras de aprender história listada pelo grupo de estudantes:

---

<sup>10</sup> Nas respostas para a segunda pergunta, os estudantes citaram exemplos de fatos históricos, como a Segunda Guerra Mundial, a vida na Pré-História, a mitologia grega, etc.



**Figura 1:** Gráfico sistematizando as respostas dadas a pergunta 1.

Fonte: Elaboração dos pesquisadores.

Com os dados presentes no gráfico, observamos alguns indicadores significativos. Um deles é que a escola é um dos meios menos citados, se comparado com outros, como, por exemplo, filmes e documentários. Estes, não por acaso, aparecem em grande número devido à inserção cada vez mais acelerada da cultura audiovisual na vida de crianças e jovens. Assim como a *internet*, estão cada vez mais presentes no cotidiano desses estudantes, fato que não pode passar despercebido dos(as) professores(as).

O uso de cinema como fonte histórica é objeto de estudo do historiador Marcos Napolitano, segundo o qual “a peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada” (NAPOLITANO,

2003, p. 14). O entretenimento “facilita” uma compreensão de forma lúdica das mensagens, neste caso, históricas, que a obra retrata. Portanto, considerá-lo parte importante e suporte de apoio no ensino de história é uma tarefa que deve ser encarada em sala de aula.

Logo na primeira aula, provocamos uma “chuva de ideias” para mapear os conhecimentos prévios dos(as) estudantes acerca do conteúdo que seria trabalhado durante o estágio: pré-história brasileira. Alguns deles citaram filmes como “Guerra do fogo<sup>11</sup>” e “Os Croods<sup>12</sup>”, aos quais já haviam assistido e conseguiam fazer relação com o período pré-histórico. Essas colocações tiveram implicação no planejamento das aulas, pois assistimos ao filme “Os Croods” em sala, o que não estava em nosso cronograma inicial.

Personagens e momentos históricos materializados em imagens servem como forma de visitação ao passado distante, que vai se tornando intocável ao longo do tempo. O cinema permite essas aproxima es, mas requer cuidados ao ser utilizado em sala de aula. A principal interven o a ser feita – e nós a fizemos durante o estágio –   situ -lo como um produto que visa   vendagem e ao lucro, muitas vezes sem compromisso com a veracidade histórica. Embora verossimilhante, a veracidade do filme deve ser sempre questionada. Já documentários, de que nos valemos bastante, sempre o fizemos dialogando com textos

---

<sup>11</sup> Filme franco-canadense de 1981, que narra o cotidiano de grupos de hominídeos e suas rela es de sociabilidade.

<sup>12</sup> Filme de anima o estadunidense, produzido pela *DreamWorks Animation* em 2013 e conta a história de uma família pr -histórica que enfrenta inúmeros desafios para se adaptar a uma nova e divertida era. (cf Houaiss: “era”: substantivo comum, na acep o de “período de tempo” ou “unidade geocronológica formal...)

adaptados de estudos científicos realizados por especialistas da área.

Sobre o questionário, algumas respostas que mencionaram filmes foram específicas em suas colocações. Foi o caso de dois alunos que citaram um episódio da série em desenho animado do “Chaves<sup>13</sup>”, que se passava em um sítio arqueológico, e de um aluno que citou o filme “A Era do Gelo<sup>14</sup>”.

Outro ponto que pudemos extrair do questionário é a presença dos livros como o meio de aprendizagem histórica mais citado. Embora em muitos contextos, como afirmam Cuesta e Linare, não sejam interessantes para os jovens, seguem sendo um consenso, já que transmitem o saber histórico com maior rigorosidade que outras modalidades (CUESTA; LINARE, 2014, n. p.)

Mesmo que outros meios apareçam em proporções significativas, a cultura letrada presente nos livros, para esses estudantes, é vista como um recurso que possibilita o conhecimento da história. Curioso, nessa afirmação, é que eles não utilizam livro ou apostila, pelo menos não nas aulas de história. Essa percepção provavelmente vem de outras disciplinas, dos anos iniciais do ensino fundamental ou até mesmo de uma percepção além do livro didático. Esta especificidade não foi pontuada por eles.

A presença ou não do livro didático em sala de aula é tema que rende discussões e questionamentos. Para Circe Bittencourt:

O livro didático é assunto polêmico, pois gera posições radicais entre professores, alunos e

---

<sup>13</sup> *Chaves em desenho animado*, 4ª temporada, episódio 91: *Uma História na Pré-História*. O episódio mostra uma excursão cheia de aventuras da Turma do Chaves ao Parque Pré-histórico.

<sup>14</sup> Uma série de filmes de animação cujos personagens são mamíferos gigantes, sobreviventes da era glacial paleolítica.

pesquisadores dos problemas educacionais. Os principais consumidores de livros didáticos, professores e alunos, divergem na avaliação do papel exercido por ele na vida escolar. Para uma parcela de professores, o livro didático é considerado um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado (BITTENCOURT, 2008, p. 13)

Pensamos que o livro pode ser, sim, um excelente suporte de apoio no processo de ensino e aprendizagem, o que não significa recomendar seu uso exclusivo, sem antes uma profunda análise crítica das formas como os conteúdos são apresentados. Apesar de ser o material mais citado, optamos por seguir a metodologia da professora regente e não os utilizamos durante o estágio.

No período de observação, observamos que um dos conteúdos trabalhados com a turma foi o conceito de história. Nas abordagens sobre o assunto, a professora apresentou algumas sociedades e suas formas de se relacionar com a história. Uma dessas formas foi a perpetuação da memória através da história oral em algumas sociedades africanas e indígenas. Talvez esse encaminhamento tenha contribuído quando as respostas mencionaram a história oral como uma das mais apresentadas. Muitos dos estudantes responderam citando exemplos mais específicos, como “histórias que os pais contam”, “conversas com mais velhos”, “escutando histórias”, “parentes”, etc.

[...] a aula de história é o espaço em que o embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade de o professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da

produção do conhecimento histórico, de contribuir, pessoalmente, para isso; de outro, a opção de se tornar tão somente eco do que já foi dito por outros (CAINELLI; SCHIMIDT, 2004, p. 31).

Para além do “ouvir histórias”, essas respostas vão ao encontro das discussões feitas em sala, inclusive por nós, posteriormente, que sempre demos ênfase à tradição oral – e também à cultura material – como forma de romper os preconceitos que envolvem o termo “pré-história”. O termo possui um caráter eurocêntrico, calcado na ideia de que a escrita determina a história e que povos sem escrita estariam vivendo num período anterior a ela. Todas essas definições foram trabalhadas junto à turma, sempre na direção de mostrar o protagonismo das outras formas de se aprender e ensinar história, evitando, assim, possíveis discriminações com sociedades ágrafas, pois “o efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história” (RÜSEN, 2007, p. 86).

Acreditamos que essas abordagens tenham sido internalizadas com maior eficácia pelos estudantes, visto o número elevado de respostas que citavam a história oral. Com isso, é desnecessário dizer se este era um conhecimento prévio dos estudantes; talvez seja uma percepção adquirida dentro do espaço escolar, especificamente nas aulas de história.

Foi assim também com as “fontes históricas”. Citada duas vezes, a fonte histórica foi um conceito trabalhado na disciplina desde o início do ano nas aulas.

Oito estudantes apontaram a *internet* como um meio de aprender história. Na atualidade, é comum que esse suporte seja encarado como fonte por crianças e jovens devido à facilidade



acesso. Pelo mapeamento socioeconômico realizado pelo grupo, foi constatado, ainda durante as observações, que a maioria deles, senão todos, possui telefone e acesso à internet. Esses recursos muitas vezes são a primeira opção de busca do conhecimento, não só para estudantes do sexto ano, mas por todos nós, inclusive professores. Sempre é válido um aprofundamento nas discussões a respeito de onde e como pesquisar.

Em vários momentos das aulas, alguns estudantes citaram exemplos que teriam visto/assistido em *sites*. Sempre procuramos falar do cuidado que devemos ter ao pesquisar em sítios eletrônicos e das distorções ou inverdades que eles apresentam. Mesmo assim, não se podem ignorar como parte integrante do cotidiano e também pelas facilidades que apresentam, visto que muitas vezes crianças e jovens, através da tecnologia informática, detêm mais conhecimento que os adultos, mesmo que de forma desorganizada (MOURA; SENA, 2007, p. 4).

A tabela de respostas nos fornece outras ponderações sobre como e por onde estes estudantes aprendem história. Museus, jornais, mapas, revistas, músicas e fotografias aparecem mencionados uma vez cada. Estudantes que citaram esses meios tiveram, provavelmente, acesso a conteúdos históricos através deles em algum momento. Embora sejam colocações importantes, a análise que propusemos é a dos itens que aparecem em maior quantidade nas respostas. Escola, pesquisadores e televisão foram itens que mais vezes apareceram nas outras perguntas, razão pela qual serão aprimoradas mais adiante.

## 1.2 Análise das respostas para a segunda pergunta

A segunda questão investigativa foi colocada no intuito de extrair qual acesso têm os estudantes a programas de televisão que apresentam algum caráter histórico, além do que possa ser compreendido em termos de conteúdo nesses materiais. As respostas citaram filmes, documentários, séries, jogos e novelas; houve até estudantes que não responderam por “não terem assistido a nenhum”. Este mapeamento objetivou, entre outras coisas, identificar o que eles assistem para que as didáticas elaboradas em sala de aula possam contribuir, aproximando conteúdo histórico e realidade empírica. Klaus Bergmann (1990), refletindo a esse respeito, aponta para o uso dos meios de comunicação como interlocutor entre o ensino escolar e o aprendizado histórico. Para o autor:

A didática da história é a disciplina científica que investiga sistematicamente todas as formas de mediação intencional e da representação e/ou exposição de História, sobretudo do ensino de História. [...] Trata também, por outro lado, da exposição/representação da História feita pelos mass-media, meios de comunicação de massa (BERGMANN, 1990, p. 31).

Considerando a importância dos meios de comunicação no processo de aprendizagem, discutimos, a seguir, algumas das referências feitas pelos estudantes e o que com elas pode ser apreendido. Antes, esclarecemos não ser nossa intenção analisar todas as respostas de maneira minuciosa. Isto requereria um maior aprofundamento de cada resposta, o que não é o objetivo deste trabalho.

Abaixo, o quadro com as proposições apresentadas. Todas as respostas reproduzidas aqui estão transcritas sem alterações.

**Figura 2:** Quadro com a sistematização dos dados obtidos para a questão 2.

<b>Programa/material citado</b>	<b>Número de alunos que citaram</b>	<b>O que foi compreendido em relação à história</b>
Série “A história de tudo”	01	“Aprendi que certos povos que viviam antigamente faziam chá de cocô.”
Filme “A Era do gelo”	03	Nenhum respondeu.
Novela “Novo mundo”	02	Um estudante respondeu que aprendeu “sobre a história do Brasil”.
Filme “Os Croods”	02	Um estudante respondeu: “aprendi sobre a invenção do fogo, mas depois descobri que foi a Terra que inventou” .
Filme “Piratas do Caribe”	01	Não respondeu
Walt Disney	01	“Aprendi que não devemos desistir depois de começarmos alguma coisa.”
Filme “Invencível”	01	Aprendeu “sobre a Guerra.”
Documentário no “History Channel”	01	“Aprendi sobre a Segunda Guerra.”
Filme “A viagem ao centro da Terra”	01	Sobre “os fósseis encontrados”.
Filme “ A Guerra do Fogo”	01	Sobre “os alimentos disputados”.
Documentário do “Fantástico”	01	“Aprendi que os dinossauros não

		viveram com os seres humanos.”
Filme “Até o último homem”	01	“Sobre a Segunda Guerra.”
As Aventuras de Peabody & Sherman	01	Não respondeu.
Série “Percy Jackson”	01	“Fala da mitologia grega.”
Jogo “MineCraft”	01	Não respondeu
Não lembra o nome	01	“Não lembro o nome, mas falava de um negro que fazia vários cálculos, foi mostrar e não foi aceito pelo preconceito. ‘Não vou contar o final’.”
Série “Os Flintstones”	01	“Nossa vida real com materiais da época das cavernas.”
Nunca assistiram	04	-

Fonte: Elaboração dos pesquisadores.

Isabel Barca nos lembra sobre meios extraescolares em que também há conhecimento histórico. Segundo a pesquisadora portuguesa:

*Os jovens constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias formas de conhecimento. Em vários países a televisão constitui uma fonte de conhecimento a ter em conta, e não pode afirmar que suas mensagens são sempre recebidas acriticamente pelos jovens. Há que se explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula quer em relação*

*aos conceitos substantivos quer em relação aos conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhece aquilo que quer mudar (BARCA, 2004, p. 397).*

Os objetivos da investigação feita por nós dialogam com a consideração de Barca, que foram, justamente, conhecer a construção para tornar possível, se necessário, a desconstrução. Conhecer a que programas de televisão os estudantes assistiam e os conhecimentos que articulavam sobre a história direcionou o nosso trabalho sobre os métodos a adotar no estágio para o ensino da pré-história brasileira. Por exemplo, alguns deles fizeram referência a materiais audiovisuais que remetiam à pré-história de um modo geral. Foi o caso da menção aos filmes “Era do Gelo”, “Os Croods” e “A Guerra do Fogo” e à série “Os Flintstones”. A partir desses apontamentos, utilizamos alguns dos filmes citados como recurso em sala de aula.

Em relação ao filme “Os Croods”, vale dizer que, além de ter sido mencionado no questionário, houve um pedido de alguns estudantes para que a ele assistíssemos em sala. Atendendo ao pedido, recorremos a esse filme para trabalhar algumas imagens estereotipadas sobre o humano pré-histórico ali retratado. Assim, conversamos sobre as distorções do filme, dialogando sobre o conteúdo trabalhado nos dois meses de aula.

No caso do desenho “Os Flintstones”, conseguimos realizar discussões a partir do conceito de anacronismo. Também assistimos a um episódio e realizamos debate e exercícios específicos a respeito dos elementos que fugiam de uma verdade histórica. Discutimos em sala que neste desenho muitos objetos e figurinos, assim como o modo de vida, foram criados com base na atualidade.

Essas representações devem ser problematizadas a fim de se construir o conhecimento do passado com base em estudos

científicos, contrapondo-os às imagens de entretenimento apresentadas por produtos de mercado. É impossível, por exemplo, não mencionar a ficção presente num cenário que abriga humanos e dinossauros junto, ou então, o dia de Natal – tal como conhecemos hoje –, ocorrendo em período anterior ao do nascimento de Cristo e da religião católica. Muitos dos anacronismos presentes no episódio foram levantados pelos próprios estudantes durante o debate, mostrando que sua bagagem histórica não é recheada unicamente pelas aulas de história, mas ultrapassa esses limites e se apresenta dentro de sala como algo já adquirido e passível de consideração.

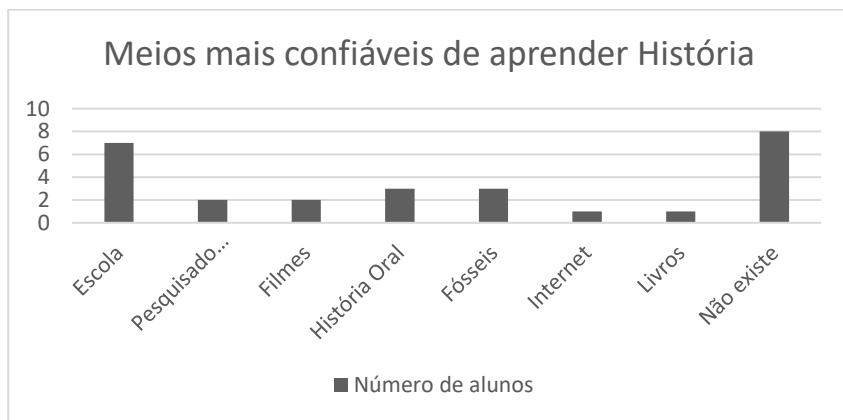
Ainda falando sobre televisão, dois estudantes mencionaram a novela “Novo Mundo” (TV Globo), que aborda o período colonial e imperial do Brasil, acenando que assistem a telenovelas e, com elas, adquirem conhecimento histórico. Filmes e documentários sobre as grandes guerras também foram citados por três deles, denotando interesse pelo tema que, no geral, cativa crianças e adolescentes. “É possível considerar como aprendizado um programa de televisão, que aborde temática histórica e que transmita informações (objetivamente corretas), na medida em que essas informações são apreendidas e armazenadas de algum modo na consciência histórica” (RÜSEN, 2007, p. 105).

Alguns dos programas descritos nas respostas, por não dialogarem de maneira direta com o conteúdo que estávamos trabalhando, não foram utilizados por nós durante as aulas. Porém, aqueles que conversavam com o conteúdo, sim, pois, como pontuou Fernandes (2008, n. p.), a investigação auxilia na reconstrução das aulas, e, nessa perspectiva, as ideias históricas dos estudantes, além de serem valorizadas, contribuem para que a aprendizagem passe a ter mais sentido para eles.

### 1.3 Análise das respostas para a terceira pergunta

Na terceira questão, as respostas foram, em certa parte, articuladas com as respostas da primeira. Muitos repetiram os meios de aprender história, considerando-os mais confiáveis; alguns atribuíram confiabilidade a mais de um meio. Segue o gráfico listando esses meios:

**Figura 3:** Gráfico sistematizando os dados a questão 3.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores.

Embora na primeira pergunta a escola tenha sido citada poucas vezes como meio através do qual se aprende história, os dados obtidos nas respostas da terceira pergunta mostram a importância que esses estudantes lhe atribuem, bem como às aulas de história. Sete deles citaram o aprendizado em sala de aula como o mais confiável. A justificativa, para alguns, foi de que os professores estudaram para dar aula, razão por que suas abordagens e explicações são confiáveis.

É relevante considerar o pensamento dos que assim se manifestaram e o que a escola representa em suas formações, pois, neste espaço, eles realmente conseguem admitir a

existência de um propósito e de um comprometimento da disciplina em ministrar conteúdos a partir de estudos científicos. Embora desde o primeiro instante tenhamos trabalhado com as diferentes formas de se ensinar e aprender história, muito deles continuam presos à confiabilidade oferecida pela sala de aula e pelos professores.

Para a professora Helenice Rocha, a função de ensinar exige do professor um domínio do conteúdo, pois, sem esse domínio e sem a capacidade de transmiti-lo, os alunos não compreendem e não veem finalidade no que se teria pretendido ensinar (2009, p. 96). A credibilidade atribuída à figura do professor e da escola requer de nós, sempre, um comprometimento na elaboração das aulas, como também em sua execução, pois esses espaços acabam configurando uma certa sacralidade no imaginário de quem está ali para aprender, ou seja, os estudantes.

Observando novamente o gráfico, a história oral apareceu em número menor, mas não sem carregar significados próprios. Das respostas que citaram esse meio, uma foi explicada pelo fato de que quem “vive a história pode contá-la de forma verdadeira”. Aqui percebemos o significado que este(a) estudante atribui à experiência. A partir dessa constatação, pensamos em aulas para trabalhar a importância da oralidade na transmissão de conhecimentos e saberes das culturas ágrafas. De fato, durante as aulas, muitos se manifestavam trazendo o que os pais ou familiares contavam em relação a algum tema histórico. Foi assim com os sambaquis, com as religiões de matriz africana, com os indígenas brasileiros, etc. Para estes estudantes, as experiências vividas e transmitidas através da fala possuem relevância.

“Não existe um meio mais confiável de aprender história”: essa resposta prevalece entre as demais, o que nos pede para considerar a criticidade desses estudantes. Não reconhecer um meio como mais confiável implica duas percepções: ou eles não



confiam em nenhum ou em vários – e, por isso, não conseguem avaliar qual o mais confiável.

Um(a) estudante afirmou que não existe, “desde que aprendemos”, ou seja, a percepção dele(a) não reconhece uma hierarquização entre os meios. Por isso, fica difícil interpretar se este(a) estudante, assim como os demais que responderam apenas “não”, têm capacidade de interpretar os meios e suas condições de transmissão histórica de modo a questionar suas veracidades.

Outra resposta dentro da negação aponta para o fato de que “ninguém sabe”. Essa afirmação, provavelmente, diz respeito ao fato de que a história passada só poderia ser contada por quem a viveu, não restando credibilidade aos que tentam narrá-la posteriormente. Para outro(a) estudante também não existe um meio mais confiável, porque “pode ser inventada, uma mentira”.

Embora alguns desconsiderem a confiança dos meios, outros expressam as diferentes possibilidades de se aprender história de maneira confiável. “Várias versões; não há como saber a mais confiável; de todo modo todos estão certos.” Esta consideração, constante de uma resposta, dialoga com nossas primeiras intervenções nas aulas, quando pontuamos a importância de se considerar as diferentes verdades sobre a história, e que não existe verdade única, pois cada sujeito está inserido em um contexto sociocultural específico e, a partir das suas percepções de mundo, narra sua versão sobre histórias e pesquisas. Considerar que, de certo modo, “todos estão certos”, mostra uma posição de respeito diante do aprendizado em suas diversas facetas.

É importante lembrar que, na primeira pergunta, os/as estudantes responderam, em grande maioria, que os livros eram meios de se aprender história. Porém, quando questionados sobre qual o meio mais confiável, apenas 1 cita o livro. Talvez não seja uma contradição, mas indique tão somente o fato de que

muitos tenham associado o aprendizado com as aulas de história e, como já dito antes, esse meio – o livro didático, em específico, – não seja utilizado como suporte dessas aulas.

Por fim, cabe dizer que a *internet* foi mencionada uma vez, mas não de maneira ampla. Acompanhou a explicação de que existem alguns *sites* confiáveis, mas não todos. Os filmes também foram mencionados poucas vezes (apenas duas), talvez porque a maioria consiga entender seu caráter de entretenimento e pelo fato de entender que muitas das verdades históricas neles presentes podem ser distorcidas. Porém, 1 estudante apresentou o filme como o “melhor jeito de aprender”. Apesar de possuir verdades históricas comprometidas, o caráter audiovisual dos filmes também permite uma melhor compreensão por parte de quem assiste. Muitas vezes, os estudantes preferem assistir a um filme do que estar dentro da sala de aula e este fato traz implicações no processo de ensino e aprendizagem.

## 2. Considerações finais

A investigação realizada previamente às atividades de docência nos deu a possibilidade de tomar diferentes caminhos no percurso do estágio. Apesar de termos um projeto pré-estabelecido, as considerações dos estudantes nos forneceram suporte sobre como e por onde viabilizar o andamento das aulas. A utilização de filmes em sala de aula e as discussões acerca desses materiais decorreram desse processo.

Sempre estivemos comprometidos com o estudo das temáticas que seriam trabalhadas; porém, não é suficiente só dominar o conteúdo para que o processo de ensino e aprendizagem seja atingido de modo completo.

Todo professor tem de conciliar pelo menos duas vocações em seu coração: a da

especialização, que adquire (com não pouco esforço) durante seus estudos, e a de ensinar, a pedagógica, sem a qual (pode-se supor) não conseguirá ter sucesso no ensino de sua especialidade (RÜSEN, 2007, p. 90)

Como discutido neste trabalho, buscamos utilizar os conhecimentos prévios que os estudantes possuíam sobre história e seus meios de aprendizagem para compor nossas aulas. É sempre importante que conheçamos o caminho que devemos percorrer durante as aulas para que o conhecimento não chegue aos estudantes de maneira vazia e sem significado em suas vidas. Estabelecer um diálogo entre o ensino de história e a realidade empírica de quem aprende é fundamental na construção das aulas e, conseqüentemente, do conhecimento.

Com as respostas que os(as) estudantes ofereceram, também foi possível sistematizar um estudo, mesmo que breve, sobre a relação de crianças e adolescentes com o ensino de história. É imprescindível sua contribuição, pois revela suas bagagens culturais, sempre muito ricas e desafiadoras. Nós, docentes, precisamos romper com a ideia de que o conhecimento é transmitido do professor para o aluno, pois diversos estudos (BITTENCOURT, 2004; ROCHA, 2009; RÜSEN, 2007) já vêm mostrando o contrário. Nesse caso, o conhecimento a respeito da história é uma construção que trafega em uma via de mão dupla, em que nenhum dos apontamentos e indagações, seja do professor ou do estudante, deve ser desconsiderado.

## Referências

BARCA, Isabel. Os jovens portugueses: ideias em História. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 301-403, jul./dez. 2004.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. Dossiê História em quadro-Negro: escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: vol. 9, n. 19, pp. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CAINELLI, Marlene; SCHIMIDT, M. A. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

CUESTA, Virginia; LINARE, Cecilia. La enseñanza e el aprendizaje de la Historia desde de la mirada de los jóvenes en el Cono Sur. **XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia – APEHUN**. Santa Fe, 2014.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. **8º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. 2008.

MOURA, J. S.; SENA, Gildeon Oliveira de. Jogos eletrônicos e Educação: Novas formas de aprender. In: **18º EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2007, Maceió. **18º EPENN - Política de ciência e tecnologia e formação do pesquisador em Educação**. Maceió: UFAL, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

ROCHA, Helenice. Aula de história, que bagagem levar? In: **A escrita da história escolar. Memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2007, 159 p.



# sobre tudo

## A INDÚSTRIA MOVELEIRA NO ESPAÇO URBANO DE UBÁ-MG: INTERAÇÕES GEOGRÁFICAS

Lucas de Oliveira Vieira<sup>15</sup>

Leomar Tiradentes<sup>16</sup>

**Resumo:** Considerada a “capital do móvel” mineiro, a cidade de Ubá localiza-se na região sudeste de Minas Gerais, na Macrorregião da Zona da Mata Mineira. Distante a 287 km da capital e com uma população de 101.519 habitantes, tem na fabricação de móveis, sua principal atividade econômica e fonte atrativa de mão de obra e desenvolvimento local. A partir de revisões bibliográficas e reflexões acerca das mudanças do espaço estudado, pôde-se perceber que o setor moveleiro surgiu com

---

<sup>15</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação – COLUNI, da Universidade Federal de Viçosa – MG. Bolsista PIBIC-EM. Contato: lucasovieira@outlook.com

<sup>16</sup> Professor de Geografia do Colégio de Aplicação – COLUNI, da Universidade Federal de Viçosa. Pesquisador e orientador do PIBIC-EM. Contato: leotiradentes@ufv.br

maior intensidade na década de 1960, como alternativa para solucionar o problema da crise econômica na cidade e região, provocada pela perda de significância da cultura do fumo. A atividade de marcenaria na cidade de Ubá e região, porém, já existia desde o início do século XX e está relacionada com a entrada, na região, de imigrantes italianos. Esses imigrantes trouxeram, além da mão de obra para trabalhar as lavouras de café e de fumo, vocação profissional para a manufatura e para o trabalho artístico com móveis. Dessa maneira, percebe-se a importante contribuição da imigração italiana que consagrou a qualidade do móvel ubaense e fez-se reconhecer no cenário brasileiro.

**Palavras-chave:** Geografia; Indústria moveleira; Ubá-MG; Imigrantes italianos; Espaço geográfico.

**Abstract:** Considered the capital of the furniture industry in the country, the city of Ubá is in the southeast region of Minas Gerais, in the Macro-region of the Zona da Mata Mineira. Located at 287 km from the capital and with a population of 101,519 inhabitants, the industry is Ubá's main economic activity and attractive source of labor and local development. Based on bibliographical reviews and reflections about the changes of the studied space, it is possible to notice that the furniture sector appeared with greater intensity in the 1960s as an alternative to solve the problem of economic crisis in the city and region caused by the loss of significance of tobacco culture. The carpentry activity in the city of Ubá and region, however, exists since the early 20th century and relates to the arrival, in the region, of Italian immigrants. These immigrants brought, in addition to the labor force to work the coffee and tobacco plantations, professional vocation for the manufacture and the artistic work with furniture. Thus, it is



possible to notice the important contribution of the Italian immigration that established the quality of the Ubaense furniture acknowledged in the Brazilian scenario.

**Key-words:** Geography; Furniture Industry; Ubá-MG; Italian Immigrants.

## Introdução

A Revolução Industrial foi um fenômeno de amplitude internacional que provocou gradativamente mudanças significativas na estrutura da sociedade e na economia (GALVÊAS, 2013). Com essa afirmação iniciamos o presente artigo que trata do processo de industrialização da cidade de Ubá, cidade mineira que viu na indústria mobiliária a oportunidade de se desenvolver economicamente enquanto todas as cidades em sua volta só se falavam de café.

Em Minas Gerais, e mais especificamente fora da região metropolitana, o incentivo a industrialização ocorreu em áreas pontuais como a cidade de Juiz de Fora por exemplo. Nesse contexto, a cidade de Ubá não fez parte desse processo, assumindo como as demais cidades da região, um modelo agrícola exportador baseado na cafeicultura.

No Brasil, como uma antiga colônia pertencente a uma nação europeia, essa industrialização foi tardia (CARLA, 2009), iniciada após a Revolução de 1930, no governo de Getúlio Vargas a partir de uma operação de mudanças decisivas no plano da política interna, com o afastamento do poder do Estado de oligarquias tradicionais que representavam os interesses agrários e comerciais. Foram, ainda, fatores que contribuíram para o desenvolvimento industrial do país o êxodo rural – provocado pela crise do café -, e a redução das importações devido à crise mundial e da 2ª guerra.

Geograficamente, consegue-se perceber uma ligação entre o processo de industrialização e o desenvolvimento de um país, seja este o Brasil, ou microrregiões como a de Ubá. Em nosso espaço de estudo, esse processo de industrialização só ocorreu bem tardiamente, assim mesmo, mais por iniciativa de particulares, do que opção dos órgãos públicos, que perceberam na crise econômica uma oportunidade na indústria moveleira para mudar a realidade local.

Sede de microrregião, a cidade de Ubá se localiza a sudeste de Minas Gerais na macrorregião da Zona da Mata Mineira (Figura 1) e está distante 287 km da capital, possuindo uma população de 101.519 habitantes (IBGE, 2010), tendo como principal atividade econômica a fabricação de móveis (CARVALHO, *et. al.*, 2004), e segundo a FEMUR é

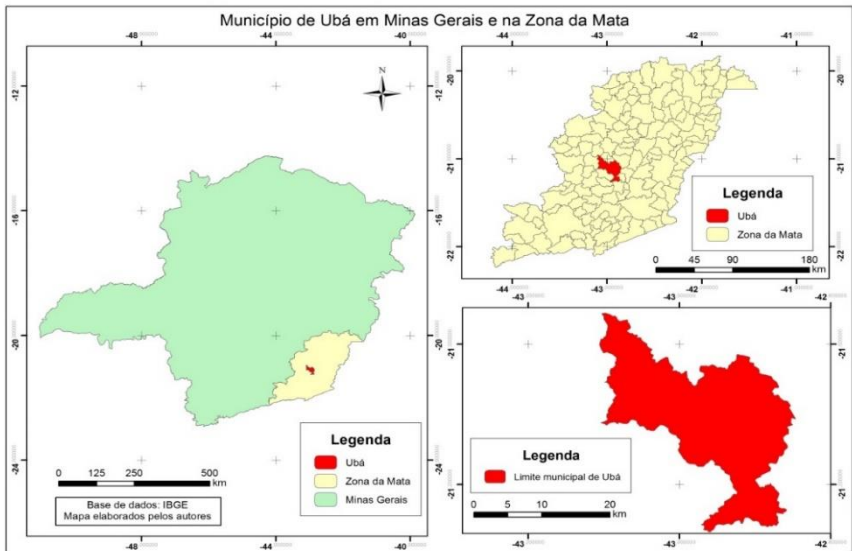
[...] uma das principais cidades da Zona da Mata mineira. Ubá se destaca pelo seu grande centro comercial e industrial [...] e é considerada centro do maior polo moveleiro do estado de Minas Gerais, o terceiro maior do país (FEMUR, 2018).

A notável expressividade do polo moveleiro ubaense como potência estadual e também a nível federal, somada ao interesse geográfico em saber se a economia local é realmente dependente dessa atividade, são pontos que influenciaram o fazer desta pesquisa.

É partir dos meados da década de 1960, que se inicia o desenvolvimento do polo moveleiro de Ubá. Esse processo inicial de desenvolvimento industrial foi desencadeado pela perda da significância da cultura do fumo na economia local devido a sua crise, possibilitando a alguns setores da sociedade a optar por instaurar decisivamente o modelo industrial.

A pré-disposição industrial na cidade foi fortemente influenciada pelos imigrantes italianos que já viviam no município desde o final do século XIX. Esses antigos moradores, além do auxílio, a partir de mão de obra, dada à agricultura (café e fumo), puderam contribuir com sua vocação profissional para a manufatura, tendo em vista que a Revolução Industrial já havia ocorrido em seu país de origem. Assim, a afinidade para com a indústria tornou mais fácil a instalação de fábricas, dispensando a necessidade de cursos e ensinamentos a priori.

**Figura 1** - Mapa de localização da cidade de Ubá no estado de Minas Gerais. Em destaque o município na microrregião da Zona da Mata.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se, no processo de desenvolvimento urbano do município, que o mesmo se deve ao crescimento da atividade industrial e a valorização atribuída aos móveis que na cidade são produzidos. Deste modo, podemos atribuir à atividade a

responsabilidade pelas mudanças no espaço urbano não só da cidade de Ubá, mas de toda a microrregião centralizada por essa cidade e que também afeta os municípios em seu entorno, como por exemplo: Piraúba, Rodeiro, São Geraldo, Tocantins, Visconde do Rio Branco e outras.

## **Metodologia**

Sob o ponto de vista de um ex-morador da cidade, bolsista de iniciação científica júnior e um dos autores, o presente trabalho objetiva analisar o processo de formação e expansão da indústria moveleira no processo de construção do espaço geográfico ubaense enquanto polo regional mineiro após o declínio da produção agrícola de café e fumo.

Quanto à natureza do estudo, abordou-se uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório, de natureza qualitativa, reunindo informações procedentes de análise documental de livros e periódicos.

Para a realização da etapa da análise documental, foi utilizado um bloco de notas para registro de informações de interesse da pesquisa e uso de computador do Laboratório de Informática do COLUNI/UFV, para arquivamento e registros das informações obtidas.

A pesquisa, inicialmente prevista para ser realizada em quatro etapas foi alcançada em sua plenitude. A primeira etapa consistiu na identificação de documentos que possibilitassem compreender e conceituar a dinâmica da indústria moveleira em Ubá e como ela se insere na microrregião.

A segunda etapa caracterizou-se como a fase da revisão bibliográfica. Sendo realizada pelo bolsista, essa fase visou familiarizá-lo com o tema trabalhado na pesquisa. Nesse sentido, foram concretizadas leituras textuais e discussão com o orientador.

A terceira etapa consistiu na coleta e análises de informações e dados, onde o bolsista foi o responsável por identificar e caracterizar o papel da indústria moveleira no desenvolvimento do município e da microrregião. Por último, foram realizadas as análises das variáveis obtidas durante as três etapas, caracterizando assim, a fase de redação final da pesquisa.

## **Do café à indústria**

A chegada de seis famílias que receberam doações de terras pela coroa portuguesa, no início do século XIX, com o intuito do desenvolvimento da agricultura nas mesmas, deu início ao processo de povoamento e formação da cidade. De acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal de Ubá, nesse período colonial, a terra não era muito valorizada e o produto primário era o principal objetivo da transformação, fazendo com que a mão de obra escrava fosse a principal fonte de renda e de produção. O escravo tornou-se, então, peça indispensável para que a agricultura se desenvolvesse na região, principalmente para o cultivo do café. Após 1810, somente, houve incentivo ao tráfico destes e, com seu talento de manuseamento com a terra e adestramento nos trabalhos, contribuíram para a ascensão da economia cafeeira de Ubá.

Com o avançar da história do país, a chegada da mão de obra italiana que veio substituir a escrava após 1850, foi um fato importante nesse processo de substituição não só da força de trabalho, mas também no modo de se pensar que tipo de desenvolvimento seria o ideal para a região, mas tendo na cultura do café o seu ponto principal.

Levando em conta as condições climáticas do nosso país, o cultivo de café espalhou-se rapidamente pela sua extensão territorial, principalmente no Sudeste e a produção voltada para o mercado doméstico teve ligeira duração. Ao passo que seu

desenvolvimento foi independente, ou seja, apenas com recursos nacionais, o café passou de uma posição secundária no mercado para a de produto-base da economia (MARKCAFE, 2013).

Segundo a Markcafe (2013), o café foi a grande riqueza brasileira por quase um século e foi responsável pela aceleração do desenvolvimento no país e sua inserção nas relações internacionais de comércio.

O café trouxe grandes contingentes de imigrantes, consolidou a expansão da classe média, a diversificação de investimentos e até mesmo intensificou movimentos culturais. [...] Com a mão de obra imigrante, a cultura ganhou impulso e, durante três quartos de século, quase toda riqueza do país se concentrou na agricultura cafeeira. O Brasil dominava 70% da produção mundial e ditava as regras do mercado. Nessa época, os fazendeiros de café se tornaram a elite social e política, formando umas das últimas aristocracias brasileiras. (MARKCAFE, 2013).

A importância da cultura cafeeira para Minas Gerais também se fez sentir em Ubá e região, que dependia economicamente dessa cultura agrícola e que fez a fortuna de muitos fazendeiros locais e movimentou as condições sócio espaciais da região.

Evoluindo historicamente, de acordo com Fernandes (2006), após o *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque e a consequente crise financeira que abalou todo o mundo em 1929, o café no Brasil passou por uma fase de declínio. Tal fato deve-se, entre outros fatores, ao excesso de produção – que fez com que o preço diminuísse – e à falta de mercado consumidor uma vez que a safra brasileira ultrapassava o consumo de todo o mundo.

A falta de controle e gerenciamento gerou caos e faliu uma economia que poderia ser de base para o Brasil até hoje.

A agricultura cafeeira trouxe desenvolvimento à cidade, e, ao lado do café, o milho e o fumo conquistaram espaço. Este último tornou-se pioneiro a partir da década de 30, tendo em vista a decadência da produção cafeeira. Assim, dominou a economia local, trazendo novos moradores e com eles novos costumes e ideias.

Até o início da década de 1950, a economia ubaense era essencialmente agrícola, e essa foi responsável pelo primeiro grande salto de desenvolvimento da cidade no Século XX (GUIDUCCI, 2011). Houve a convergência, de uma nova geração de imigrantes italianos para o mercado de trabalho local, esses que fizeram consideráveis fortunas com o trabalho da lavoura. Ubá tornou-se aos poucos um centro comercial respeitável em toda a região.

É sabido que,

[...] o fumo cresceu de importância, dominando a economia local até meados dos anos de 1950, quando começou a ser rejeitado pelo mercado em virtude da baixa combustibilidade. A rejeição do produto se deu em virtude do uso inadequado, por muitos anos seguidos, de insumos e adubos, comprometendo a qualidade do fumo (MENDONÇA, 2008).

Historicamente, percebe-se que a cultura do fumo teve um período curto como principal atividade econômica local. Essa baixa combustibilidade apontada pelo autor se deu em princípio pelo falta de infraestrutura e de apoio dos órgãos públicos a esse

tipo de cultivar, uma vez que a região sempre foi tratada como uma área exclusiva da cafeicultura até os dias atuais.

Para Rodrigues *et. al.* (2004), a década de 1960 começou sofrendo com o impacto da retirada do fumo da região. Isso se deve em decorrência da perda de qualidade do mesmo, ao ápice do investimento na indústria do cigarro no Brasil ao lado da mudança do hábito do povo brasileiro, que em meio à industrialização se viu com novos hábitos de vida (BARRETO, 2005 apud. GUIDUCCI, 2011).

A crise no cultivo do fumo contribuiu com um grande número de desempregados nas fazendas e na cidade. A busca por uma nova atividade econômica se tornou necessária para a absorção desta mão de obra. Até que a indústria moveleira fosse considerada a proposta mais promissora, várias alternativas foram pensadas e descartadas.

A relação de Ubá com a indústria de móveis não é um marco bem recente. A vocação para tal, no entanto, remonta a cerca de um século. Para Guiducci (2011), a história do móvel em Ubá começou a ser esculpida no início do Século XIX, em pesados troncos de ipê amarelo, jacarandá, cedro, peroba do campo e outras madeiras abundantes pela Zona da Mata Mineira.

A primeira iniciativa de caráter industrial partiu do fazendeiro Domingos Martins Pacheco, conhecido como Capitão Mingote, de genialidade inventora e inovadora. Criando uma máquina para despolpar o café e agilizar o processo de produção, ele, com mais de cem anos de antecedência, conseguiu manifestar um atributo que diferencia o empreendedor ubaense: a criatividade (GUIDUCCI, 2011).

A gênese da indústria moveleira deve-se à cultura italiana presente nos imigrantes que vieram em busca de enriquecimento possibilitado pelo apogeu da agricultura fumeira previamente citada. Estes, que fizeram consideráveis fortunas trabalhando com o produto das lavouras ubaenses (Barreto, 1987, apud.



Guiducci, 2011), esboçavam genialidade e criatividade em artes manuais com fins funcionais ou mesmo residenciais.

A produção de mobiliário, porém, só ganharia alguma importância depois dos anos de 1900, quando a cidade já não era mais um arraial e a demanda por artigos de marcenaria se formava. A presença destes italianos no processo descrito foi de imensa importância, uma vez que o móvel refinado acabou tornando-se referência.

Os italianos que vieram para cá trouxeram um grande conhecimento. Os móveis da Itália, principalmente os clássicos, são os mais bonitos do mundo hoje. E a característica italiana é que são empresas pequenas e familiares, e eles fazem muita coisa artesanal até hoje. (GUIDUCCI, 2011).

Ainda neste contexto de prefixação da indústria moveleira na cidade, podemos destacar um fato curioso local que foi a criação de uma fábrica de geladeiras, que partiu da reconstrução de uma geladeira – na época, feita de madeira, com três portas e mais ou menos 50 pés cúbicos de capacidade –, e fez grande sucesso entre o comércio local, principalmente bares (GUIDUCCI, 2011).

A fábrica funcionou como base para o aparecimento de talentos – uma vez que puderam ser treinados e, com a chegada da indústria, já tinham a técnica desenvolvida para nela trabalhar.

Em 1955, essa empresa vendia geladeiras para várias cidades da região e até de outros estados, como Rio de Janeiro e Espírito Santo, despachando a produção nos vagões de trem da Estrada de Ferro Leopoldina.

Neste contexto pré-industrial em que se configura a fabricação para o uso funcional, o artesanato e o engenho

italiano, a crise na economia causada pelo declínio da produção de fumo fez com que a produção moveleira passasse de produção artesanal para produção industrial.

### **A indústria de móveis como base da economia local**

A transição da cultura do fumo para a ocupação da indústria moveleira na cidade de Ubá, não representou uma transição simplista; esse processo ainda que se apresente aqui de forma rápida e espontânea, não significou num primeiro momento a substituição direta da cultura agrícola para a cultura industrial urbana. O ponto inicial do desenvolvimento do ramo moveleiro está no início da atividade dos dois grupos considerados precursores na produção industrial: a fábrica de móveis de cozinha de aço Itatiaia e o grupo Parma. A partir daí, a própria dinâmica do processo garantiu a criação de novas indústrias por pessoas que utilizaram os saberes das já existentes, expandindo-se assim as condições ideais para que o futuro polo moveleiro viesse a ocupar o espaço que hoje se encontra.

Para a sua efetiva implantação, a cidade teve de se mobilizar para conseguir ampliar o fornecimento de energia elétrica necessária a essa instalação e buscar melhorias das rodovias. Antes do início de qualquer atividade, o município enfrentava problemas de infraestrutura que envolvia rede de telefonia precária, insuficiência de energia elétrica e um sistema de transporte deficitário que pudesse ligá-lo aos centros de consumo de abastecimento. Esse caos ainda era intensificado no período das chuvas, levando-se em conta que causava seu isolamento em relação aos grandes centros consumidores e também dos fornecedores de madeira para as fábricas de móveis da cidade e região (MENDONÇA, 2008).

Outro ponto que cabe ressaltar é o da origem da madeira utilizada como insumo industrial, pois, para gerar tamanho

crescimento, além da qualidade indispensável, a disponibilidade deveria ser grande. Geograficamente, a região localiza-se no bioma da Mata Atlântica e esse, por sua enorme biodiversidade e localização privilegiada na zona de maior desenvolvimento e exploração do país, desde o período colonial, foi fonte de matéria prima para alimentar as construções de engenhos e as fornalhas da indústria (WWF, 2013).

A intensificação da exploração madeireira na região, que coincidindo com a expansão de leis que combatiam a exploração madeireira e uma maior consciência da população nessa questão, levou ao seu rápido esgotamento. Essa situação de desencontro de matéria-prima causada pela exploração desenfreada dos recursos levaram os empresários da cidade a recorrer a outras opções.

Algumas empresas mais promissoras no início da história da indústria compravam madeira da cidade de Imperatriz, no Maranhão; enquanto outro grupo investia em uma fazenda em Porto Seguro, na Bahia, para obtenção de matéria-prima própria, e também, ainda fornecia madeira para todo o mercado que se formava em Ubá, contribuindo para o sucesso do novo negócio. Havia, é claro, o problema da distância, mas este “era atenuado com o uso de caminhões e, assim, as serrarias conseguiram sobreviver por uma dezena de anos” (CABRAL; CESCO, 2008).

Apesar de o processo correr bem, o recurso não duraria por muito tempo e tornou-se necessária a procura por outra fonte de exploração. Em viagem ao Rio Grande do Sul, um empreendedor local descobriu o método de fabricação de madeira aglomerada e pensou ser possível a implementação do mesmo na região de Ubá. Porém, pela insuficiência de matéria prima, as fábricas deste tipo foram instaladas em Uberaba (GUIDUCCI, 2011), na região do Triângulo Mineiro, onde havia eucalipto em quantidade suficiente (MENDONÇA, 2008).

Em meados da década de 1970 do século passado, na tentativa de facilitar e aumentar a produção, um empresário local optou por levar todo o pessoal e maquinário de sua fábrica para Imperatriz (MA), onde possuía fornecimento de madeira. Pensou-se, na época, que a saída da maior fábrica na época levaria a cidade a uma decadência, porém, notou-se que o fato levou a um novo quadro.

O fechamento da Domani, em meados dos anos 70, levou à abertura de micro e pequenas empresas por parte dos empregados, que aproveitaram a mão de obra disponível, o acesso à tecnologia e à localização em uma região já conhecida pela produção de móveis. [...] À medida que tais empresas se desenvolveram, muitos ex-empregados dessas novas empresas acabavam montando outras microempresas. (OLIVEIRA, et. al., 2010).

Essa nova situação, é na verdade um marco importante na efetiva implantação geográfica do polo moveleiro ubaense, pois a implantação de um número crescente de micro e pequenas empresas de móveis criara na cidade uma nova classe empresarial que fortaleceu o setor.

No fim dos anos 70, percebeu-se um crescimento significativo de indústrias do setor moveleiro, como indicaram os Censos Econômicos do IBGE, registrando, em 1970, 25 novas empresas e, em 1980, 72 empresas localizadas no município de Ubá. Já na década de 1980, em função da desorganização do setor somado às dificuldades relacionadas aos altos índices de inflação – que chegou a 225,16% em 1985 -, alguns moveleiros questionaram-se sobre a necessidade da criação de um sindicato de classe (MENDONÇA, 2008).

Nesse contexto, a Associação dos Fabricantes de Móveis de Ubá, em 1986, surge para buscar soluções para o setor que contou, ainda, com o desabastecimento de matéria-prima, consequência do Plano Cruzado. Tornou-se viável, então, a organização do setor e viram-se, através de medidas da associação, oportunidades de novos mercados e acesso a fontes de financiamento mais acessíveis. Essa associação durou até 1989, dando lugar ao INTERSIND - Sindicato Intermunicipal das Indústrias de Marcenaria de Ubá.

Segundo Mendonça (2008), pode-se afirmar que a última década do Século XX foi marcada pelos projetos de capacitação de funcionários e empresários das indústrias do setor, como medidas de parceria coordenadas pelo sindicato e, também, por investimentos na renovação do parque industrial de Ubá e como consequência, algumas pequenas indústrias se espalham por municípios vizinhos dando início a consolidação do parque moveleiro.

Ocorre nesse período, como forma de fortalecer a indústria local, a realização da primeira Feira de Móveis e de Máquinas de Ubá e Região – FEMMUR – por parte do sindicato empresarial, que mais tarde se dividiria em FEMUR – Feira de Móveis de Ubá e Região e a FEMAP – Feira de Máquinas e Matérias-primas. Tais eventos contribuíram (e contribuem) para que os móveis produzidos se tornassem conhecidos em todo o território nacional, criando um arranjo produtivo local (APL) na região.

Para o Ministério do Desenvolvimento os APLs,

São aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores

locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, 2013).

O APL de Ubá é formado por 310 empresas formais e 53 informais, sendo todas responsáveis por 9500 empregos diretos e 28 mil indiretos, abrangendo os municípios de: Astolfo Dutra, Divinésia, Dores do Turvo, Guarani, Guidoal, Guiricema, Mercês, Piraúba, Rio Pomba, Rodeiro, São Geraldo, Senador Firmino, Silverânia, Tabuleiro, Tocantins, Ubá e Visconde do Rio Branco. Tal conjunto engloba uma população de 269.650 habitantes (IBGE, 2010).

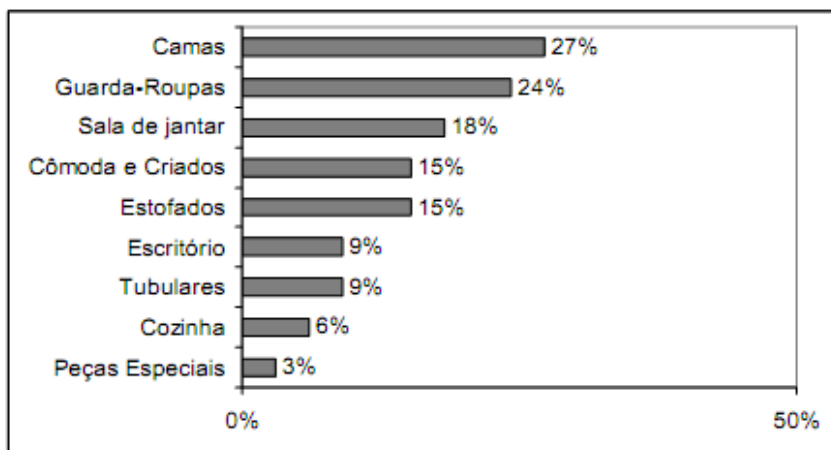
Apesar de diversificado (Figura 2), o foco da produção local é a fabricação de dormitórios (cama, guarda-roupa, cômoda, criado), móveis de sala (estofados, *racks* e estantes), móveis de sala de jantar (mesa, cadeira e armário) e outros (móveis de cozinha e escritório).

A partir de 2002, com a consolidação do polo, diversos fornecedores de insumos industriais – fabricantes de embalagem e artefatos em metal, revendedores de lixas, ferragens, madeira, material de manutenção, etc. – trouxeram filiais ao APL. Outros fornecedores – fabricantes de tinta, verniz, MDF, aglomerados, vidros, máquinas e equipamentos – abriram escritórios de representação na cidade. Esse processo fez com que houvesse na região a presença tanto de matéria-prima quanto de máquinas e equipamentos diversos (ALBINO, 2009), dando uma enorme contribuição na estruturação geográfica do polo moveleiro de Ubá.

Com essa consolidação, a cidade de Ubá, tornou-se um atrativo de empregos e mão de obra, porém, a origem da mão de obra das empresas é local, e, durante muitos anos, a mesma era pouco qualificada, caracterizada como sendo do tipo em que os

empregados aprendiam praticando dentro da própria empresa; entretanto, a complexidade da tecnologia produtiva exigiu uma maior qualificação por parte desse pessoal que, assim, deveria chegar às organizações com conhecimento prévio.

**Figura 2:** Principais linhas de produtos do APL de Ubá.



Fonte: MENDONÇA, 2008.

Deste modo, o nível de competitividade da organização está, de certa maneira, ligado ao nível de escolaridade e à capacitação dada aos seus funcionários (MENDONÇA, 2008). Hoje, as instituições de capacitação existentes no APL são o SENAI e o SEBRAE. Além delas, funcionam três faculdades (uma pública estadual e duas particulares) na cidade: a Universidade estadual de Minas Gerais - UEMG, a Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC e a Faculdade Governador Ozanam Coelho – FAGOC, o que vem possibilitando uma melhor qualificação profissional local.

Em síntese, a importância do Polo Moveleiro da Microrregião de Ubá para a economia local e também para a de todo o estado, é indiscutível. Segundo OLIVEIRA (2004), além dos

mais de sete mil empregos diretos e indiretos proporcionados pelas mais de 360 indústrias da região, dessas 70% de micro ou pequeno porte, torna o setor infinitamente potente ao crescimento, o que o qualifica como uma importante opção para alavancar a reprimida economia agrícola cafeeira da Zona da Mata Mineira.

## **Resultados e conclusões**

Durante todo o século vinte a marcenaria existiu, e vinha se encaminhando para fazer da economia da cidade voltada ao setor moveleiro, porém, somente em 1960, este surgiu com maior intensidade e alternativa na solução do problema da crise agrícola que afetava a economia da cidade e da região.

A alternativa por mudar radicalmente o foco do segmento econômico da cidade a fim do desenvolvimento da indústria de móveis está relacionada, segundo Mendonça (2008) a vários fatores, com destaque ao interesse da Associação Comercial e Industrial de Ubá - ACIUBÁ, em desenvolver atividades industriais que absorvessem a ampla mão de obra rural disponível e a cobrança por parte da elite local por melhorias na infraestrutura viária, bem como investir no marketing local.

Além do incremento de mão de obra proporcionado, a imigração italiana atuou como um importante diferencial dos produtos finais da indústria ubaense. O reaproveitamento das técnicas já avançadas de seu país de origem, somado à afinidade pelo capricho, deu ao móvel de Ubá certo destaque no cenário brasileiro, sendo reconhecida a sua qualidade frente ao de outras regiões.

O crescimento do setor moveleiro deveu-se, significativamente, ao crescimento pioneiro de algumas empresas tradicionais, que, por meio da obtenção de financiamento, conseguiu a ampliação da sua capacidade de produção e venda,



chegando a empregar 1200 pessoas em meados de 1960 (MENDONÇA, 2008).

A retirada da sede da empresa do município, nos anos 70, influenciada pela falta de matéria-prima local abriu as portas para o desenvolvimento da indústria. Tudo se deve ao fato de que os funcionários desempregados, que haviam absorvido o ideal industrial e viram no cenário que parecia assustador, vista a quebra da economia causada pelo desemprego em massa, a oportunidade de criar pequenas e microempresas. Assim, aproveitaram da mão de obra disponível, do acesso a tecnologia e da localização, uma vez que a região já era reconhecida pela produção de móveis.

Outro fato de destaque foram as estratégias adotadas pelas empresas para a fabricação de móveis populares – com base na utilização de painéis de madeira reconstituída como o aglomerado e compensado – que emprega pouca tecnologia de produção e ainda o investimento em frota de transporte própria, garantindo rapidez na entrega, permitiram a rápida expansão.

Hoje, o polo ubaense responde por cerca de 39% do total de empregos gerados pelo setor moveleiro em Minas Gerais e conta com 26% do número de indústrias em operação, sendo a atividade moveleira de Ubá é responsável por 55% da arrecadação municipal (ALBINO, 2009).

O município exerce uma influência regional positiva sobre seu entorno, à medida que tem funcionado como um polo de desenvolvimento microrregional. Os municípios vizinhos foram agregados espontaneamente a esse polo e utilizam de estruturas e serviços urbanos presentes em Ubá (como as três faculdades, o sindicato de empresas moveleiras, o serviços comerciais e de lazer), afirmando assim sua centralização na microrregião, favorecido com a instalação do Aeroporto Regional da Zona da Mata, servido por duas companhias aéreas e que atende também a cidade de Juiz de Fora.

Cabe ressaltar que as feiras realizadas pelo setor mobilizam diversos seguimentos da sociedade para o bom funcionamento das mesmas. Assim, outras atividades como hotelaria, restaurantes, empresas prestadoras de serviços e limpeza, de segurança, organização de eventos, informática e publicidade ganham com aumento da produtividade e reconhecimento no mercado, uma vez que se atrelam à imagem das empresas envolvidas.

O polo moveleiro foi e é essencial ao desenvolvimento local, além de destacar a sua responsabilidade pela expansão de indústrias moveleiras para outros municípios da microrregião, uma vez que a concentração de recursos torna mais fácil esse desenvolvimento.

Vale ressaltar também a existência de migração pendular na população das cidades vizinhas, levando em conta que muitas das empresas fornecem empregos a essas pessoas, sanando o problema de desemprego e contribuindo para enriquecer a economia da vizinhança. Assim, consolidam-se as interações geográficas dessas empresas na construção do espaço ubaense enquanto polo regional.

Assim, conclui-se que a atividade moveleira ubaense é um forte fator atrativo local e regional, não só mão de obra, mas de serviços em geral, que atraem outras indústrias para suprirem a uma demanda e também, um conjunto de investimentos por parte dos órgãos públicos visando seu desenvolvimento econômico, e como consequência, variados profissionais liberais que contribuem para que ocorra uma interação geográfica no polo moveleiro da cidade.

## Referências

ACIUBÁ. Associação Comercial e Industrial de Ubá. **História**. Disponível em: <http://www.aciuba.com.br/index.php?act=40000&mod=1&id=5272>. Acesso em 05 julh. 2013.

ALBINO, A. A. **Uma abordagem evolucionária do APL moveleiro de Ubá: competitividade e políticas públicas estratificadas**. Viçosa, MG, 2009. Disponível em: <http://www.intersind.com.br/pdf/dissertacao.pdf>. Acesso em 05 jun. 2013.

CABRAL, D. C.; CESCO, S. Notas para uma história de exploração madeireira da Mata Atlântica do Sul-Sudeste. **Revista Ambiente & Sociedade** [online] 2013. v. XI, n.1, p.33-48. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v11n1/03.pdf>. Acesso em 20 jun. 2013.

CARLA, P. Revolução Industrial. **Administradores** – o portal da Administração. 21 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/revolucao-industrial/27484/>. Acesso em 03 jun. de 2013.

CARVALHO, C. F.; FERREIRA, A. L.; STAPELFELDT, F. Qualidade das águas do Ribeirão Ubá – MG. **Revista Escola de Minas** [online] 2004. vol. 57 n.3: Ouro Preto. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0370-44672004000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0370-44672004000300005&script=sci_arttext). Acesso em 30 mai. 2013.

FERNANDES, A. A. **A crise do café em 1929**. Cafeicultura. 01 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.revistacafeicultura.com.br/index.php?mat=6522>. Acesso em 03 jun 2013.

FIGUEIREDO, L. O.: ZANELATTO, J. H. Trajetória de migrações no Brasil. In: **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 39, n. 1, p. 77-90, Jan.-Apr., 2017.

FEMUR. **A cidade de Ubá**. Disponível em: <http://www.femur.com.br/?modulo=uba>. Acesso em 07 mar. 2018.

GALVÊAS, E. C. **A Revolução Industrial e suas consequências**. Saber Digital. Disponível em: <http://www.saber-digital.net/artigo/a-revolucao-industrial-e-suas-consequencias>. Acesso em 06 jun. 2013.

GUIDUCCI, W. **Histórias do nosso polo**. Ubá: Boom Criações, 2011.

IBGE. **Ubá – MG**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em 30 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo 2010 – População Residente**. Disponível em: [http://www.devieira.com.br/guidoval.com/censo\\_uba\\_regiao\\_2010.pdf](http://www.devieira.com.br/guidoval.com/censo_uba_regiao_2010.pdf). Acesso em 03 jun. 2013.

LISBOA, S. S. A importância dos conceitos da Geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, vol. 4, n.1, p. 23-35, 2008.

MARKCAFE. O café no Brasil. **Revista Markcafé**. [online] 2013. Disponível em: <http://markcafe.com.br/economia-cafeeira/principais-produtores/17-brasil/774-minasgerais>. Acesso em 04 jun. 2013.

MENDONÇA, F. M. **Formação, desenvolvimento e estruturação de arranjos produtivos locais da indústria tradicional do Estado de Minas Gerais**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2008. Disponível em: <http://www.intersind.com.br/pdf/mono-02.pdf>. Acesso em 06 jun. 2013.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO. **Arranjos Produtivos Locais – APLs**. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br>. Acesso em 30 jul. 2013.

OLIVEIRA, L. C. D.; SANTOS, L. M. H. P.; GAZOLLA, R. G.; VEIT, M.; TRISTÃO, A.; ROSIGNOLI, E.; RODRIGUES, A. G. **Coleção Ubá Móveis de Minas**. Belo Horizonte: SEBRAE, 2004.

OLIVEIRA, P. R. S., et. al. **Cadeia produtiva da movelaria: polo moveleiro de Ubá**. Viçosa: EPAMIG Zona da Mata, 2010. Disponível em: [http://www.ciflorestas.com.br/arquivos/doc\\_cadeia\\_uba\\_22444.pdf](http://www.ciflorestas.com.br/arquivos/doc_cadeia_uba_22444.pdf). Acesso em 22 jun. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBÁ. **Ubá - História e Evolução**. Disponível em: [http://www.uba.mg.gov.br/mat\\_vis.aspx?cd=6495](http://www.uba.mg.gov.br/mat_vis.aspx?cd=6495). Acesso em 23 abr. 2013.

VIEIRA, C. R.; ALBERT, C. E. & BAGOLIN, I. P. **Crescimento e desenvolvimento econômico no Brasil**: uma análise comparativa entre o PIB per capita e os níveis educacionais. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 28-50, jan./jun. 2008.

WWF. **Ameaças à Mata Atlântica**. Disponível em: [http://www.wwf.org.br/natureza\\_brasileira/questoes\\_ambientais/biomas/bioma\\_mata\\_atl/bioma\\_mata\\_atl\\_ameacas/](http://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientais/biomas/bioma_mata_atl/bioma_mata_atl_ameacas/). Acesso em 19 jun. 2013.



# sobre tudo

## FILMES DENTRO E FORA DA ESCOLA: O QUE PENSAM OS ALUNOS?

Maria Eduarda de Moraes Sirydakís<sup>17</sup>

Natália Dias Goulart<sup>18</sup>

Karen Christine Rechia<sup>19</sup>

**Resumo:** Nosso trabalho está voltado ao cinema e a educação, com destaque para o uso de filmes em sala de aula em diferentes disciplinas. Ao pesquisarmos na bibliografia acadêmica vimos que existem diversos trabalhos que abordam o ponto de vista do professor e não o do aluno. Assim, definimos que os questionários e entrevistas deveriam abarcar este grupo e incluir a memória fílmica fora da escola. Portanto o objetivo principal foi o de investigar, através da experiência com obras fílmicas passadas em sala de aula e fora dela, de que forma os estudantes se apropriam

---

<sup>17</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista PIP/EM. Contato: [dudasirydakís@hotmail.com](mailto:dudasirydakís@hotmail.com)

<sup>18</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista PIP/EM. Contato: [natagdias@gmail.com](mailto:natagdias@gmail.com)

<sup>19</sup> Professora de História do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora do PIP/EM. Contato: [krechia@gmail.br](mailto:krechia@gmail.br)

deste conhecimento, o que pensam sobre a temática, a forma de filmar, o ritmo do filme; a sua relação com o filme e deste com processos educativos. Nossos instrumentos de pesquisa foram questionários estruturados e entrevistas com estudantes dos 1os anos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC no ano de 2012.

**Palavras-chave:** Cinema; Educação; Escola; Memória; Ensino Médio.

Nuestro trabajo está relacionado con el cine y la educación, especialmente en el uso de películas en las clases de diferentes disciplinas. Al revisar la bibliografía académica vimos que existen diversos trabajos que abordan el punto de vista del profesor y no el del alumno. Por eso definimos que los cuestionarios y las entrevistas deberían abarcar a este grupo e incluir la memoria fílmica de fuera de la escuela. Por tanto, el objetivo principal fue investigar, a través de la experiencia con las obras fílmicas pasadas en el aula y fuera de ella, de qué forma los estudiantes se apropian de ese conocimiento, lo que piensan sobre la temática, la forma de filmar, el ritmo de la película; su relación con el film y de este con los procesos educativos. Nuestros instrumentos de investigación fueron cuestionarios estructurados y entrevistas con los estudiantes de los primeros años de la secundaria del Colégio de Aplicação de la UFSC en el año 2012.

**Palabras-clave:** Cine; Educación; Escuela; Memoria; Secundaria.

Quando surgiram as vagas para participar do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Pesquisa do CNPQ) logo nos interessamos em participar. Tivemos uma experiência no ano de 2011, quando estudávamos no 9º. Ano do



Colégio de Aplicação e tínhamos no currículo escolar a disciplina de Iniciação Científica (IC). Esta disciplina nos possibilitou diversas experiências no ramo da pesquisa: definimos conceitos, assistimos palestras, escolhemos um tema, criamos um objetivo, uma introdução, uma justificativa, uma problemática, uma metodologia, saímos a campo, concluímos a pesquisa com um ensaio e na segunda fase, com um audiovisual.<sup>20</sup>

Na disciplina de IC os temas eram estabelecidos pela coordenação do projeto e nós deveríamos optar por um dos eixos e realizar a pesquisa. No ano de 2012 continuamos com interesse no campo da pesquisa e havia a possibilidade de investigarmos um tema sobre o qual tínhamos realmente interesse. Optamos por concorrer a uma vaga com a professora Karen Christine Rechia, da disciplina de História, já que o grande tema que ela propôs foi “Cinema e Educação”. Como as vagas do PIBIC-EM/CNPQ foram muito limitadas, nos inscrevemos no PIP-CA (Projeto de Iniciação a Pesquisa no Colégio de Aplicação)<sup>21</sup>, fomos selecionadas e foi desta maneira que conseguimos ingressar novamente no mundo da pesquisa.

Concordamos em fazer conjuntamente um trabalho que abrangesse cinema e educação. Depois de alguns encontros com nossa professora orientadora, definimos que o tema de nosso trabalho estaria voltado para filmes passados em sala de aula, pela perspectiva do aluno, pois ao pesquisarmos vimos que existiam diversos trabalhos do ponto de vista do professor.

O cinema é uma ferramenta muito importante em diversos meios. Ele é chamado de entretenimento, mas pense: ao

---

<sup>20</sup> Todas estas atividades estão relacionadas a um projeto de longa data nos 90s anos do Colégio de Aplicação, denominado *Pés na Estrada do Conhecimento*.

<sup>21</sup> Este programa de bolsas de pesquisa foi implementado pelo Colégio de Aplicação/UFSC, tendo à frente o diretor Romeu Bezerra.

assistir um filme, quanto de conhecimento você ganha... É claro que depende do filme, do gênero, de pessoa para pessoa, e era inicialmente isso que nós queríamos investigar. Primeiramente, achávamos que o cinema era apenas uma ferramenta lúdica, porém ao lermos o livro “Cinema e Educação”, de Rosália Duarte (2002), percebemos que as possibilidades eram mais amplas e variadas. Da mesma forma como não deve apenas servir para ilustrar conteúdos, numa relação reafirmativa das temáticas, como por exemplo passar o filme “O último Samurai” apenas para ilustrar o conteúdo de geografia, já que o filme retrata a Ásia no final do século XIX.

De acordo com Marcos Napolitano, autor de “O cinema e a escola” (2003), há outros equívocos comuns no uso dos filmes na sala de aula:

- Vídeo tapa-buraco: quando se coloca um filme na ausência do professor, só para os alunos não ficarem dispersos;
- Vídeo enrolação: quando o filme não tem ligação nenhuma com a matéria, apenas para ilustrar;
- Vídeo deslumbramento: quando o professor se esquece de diferentes formas de abordar o conteúdo e se prende apenas em filmes;
- Só vídeo: quando o professor passa o filme sem abrir nenhuma discussão com os alunos.

A partir de várias leituras e orientações definimos nossa problemática em torno da memória fílmica dos estudantes. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo principal investigar, através da experiência com obras fílmicas passadas em sala de aula e as assistidas pelos estudantes nos ambientes fora da escola, de que forma estes se apropriam do conhecimento através de filmes, o que pensam sobre a temática, a forma de

filmar, o ritmo do filme e outros aspectos. Além do objetivo principal, desenvolvemos alguns objetivos específicos, como os abaixo apresentados:

- Investigar quais disciplinas estão associadas ao uso de filmes na sala de aula;
- Compreender as diferenças de assistir filmes em sala de aula e fora deste espaço;
- Analisar o que os estudantes mais observam nas obras fílmicas passadas dentro e fora de sala de aula;
- Descobrir se os filmes passados em sala de aula realmente ajudam a desenvolver os conteúdos estudados.<sup>22</sup>

Durante o período de vigência da pesquisa, fizemos algumas leituras fundamentais para o aprofundamento do tema. Ler “A linguagem secreta do cinema”, de Jean-Claude Carrière (1994), foi esclarecedor, pois compreendemos técnicas cinematográficas que são capazes de enriquecer ou empobrecer um filme. Isto auxiliou em um de nossos objetivos, pois dependendo da técnica utilizada, o aluno presta mais ou menos atenção, tem a sensação de tempo lenta ou rápida etc.

Pudemos entender também que, nos dias atuais, o cinema mundial está dividido em dois polos: Estados Unidos e Europa. Na maioria das vezes, os Estados Unidos são escolhidos como polo “oficial” para os filmes passados em sala de aula. Carrière (2002) também nos ajudou a entender melhor a função do diretor e do roteirista no cinema. Às vezes eles são a mesma pessoa, às vezes são duas pessoas diferentes. Antigamente o

---

<sup>22</sup> SIRYDAKIS, Maria Eduarda de Moraes e GOULART, Natália Dias. **Filmes dentro e fora da escola: O que pensam os alunos.** Projeto de Pesquisa. Programa de Iniciação à Pesquisa PIP/CA. Florianópolis, SC, 2011.

papel principal ficava por conta do roteirista, que no roteiro já indicava o que o ator deveria fazer. Algumas vezes a função de diretor era de puro *status*. Mais tarde os papéis se inverteram e o diretor passou a assumir todo o crédito pelo filme. Mas o ideal mesmo é que roteirista e diretor formem uma dupla cheia de afinidades, para poderem, juntos, definir o filme a ser feito.

Ao nos determos na leitura de “Cinema e Educação” (2003) descobrimos a infinidade de reações que os alunos podem ter ao assistir uma obra fílmica no âmbito escolar, bem como as maneiras que o professor utiliza ou pode utilizar no trabalho com os filmes em sala de aula. Portanto, esta leitura nos mostrou um pouco do funcionamento na exibição de filmes em sala de aula, do ponto de vista do professor e um pouco na visão do aluno.

Em “Como usar o cinema na sala de aula?”, Marcos Napolitano (2003) sugere sites para filmes interessantes para este espaço. Além disso, o livro desmente a ideia de que o cinema é apenas uma ferramenta lúdica e que nada de aprendizado se tira dela, afirmando que, para além de passar filmes como forma de ilustrar o conteúdo, o professor deve entender o filme como uma fonte histórica e buscar outras fontes para dialogar com o conteúdo que o filme esboça.

Após situar o tema escolhemos o nosso campo de pesquisa, o Colégio de Aplicação/UFSC e também os sujeitos de pesquisa, que foram os estudantes das quatro turmas (ABCD) dos primeiros anos do Ensino Médio, num total de cem alunos. Feito isso partimos para a elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa: questionário, entrevistas informais, observação. O questionário, que foi nosso principal instrumento de investigação, foi dividido em duas partes: a primeira trazia perguntas sobre os filmes vistos em sala de aula, já a segunda dos filmes assistidos fora do colégio. Estes questionários foram aplicados durante as aulas de História dos primeiros anos com a professora Karen

Christine Rechia, que fez as devidas mediações nas turmas, pois estes estavam recebendo estagiários neste período. Ao todo foram respondidos cerca de 90 questionários.

A partir de um trabalho exaustivo na análise dos dados dos questionários, pudemos identificar algumas questões. A grande maioria dos alunos afirma que os filmes passados em sala de aula ajudam, sim, na aprendizagem dos conteúdos, no entanto, boa parte elegeu a categoria “Vídeo Enrolação”, como a mais assistida em aula.

Na questão número três “Que gênero de filme você mais gosta de assistir em sala de aula?”, analisamos que, em três das quatro turmas, os alunos não se importam com o gênero assistido, e sim com o conteúdo em si. Em uma das turmas, os alunos preferem o gênero comédia. Notamos também, em certas respostas, a influência do grupo, no sentido de uma certa socialização entre o coletivo da sala de aula.

Já a relação da matéria ensinada com o conteúdo do filme, foi trabalhada nas questões quatro: “Você acha que é possível o uso de filmes como recurso de aprendizado para qualquer disciplina?” e cinco: “Assinale em quais disciplinas você acha mais interessante o uso de filmes para a compreensão do conteúdo: ( ) Língua Portuguesa; ( ) História; ( ) Geografia; ( ) Sociologia; ( ) Filosofia; ( ) Matemática; ( ) Língua Estrangeira; ( ) Artes; ( ) Física; ( ) Biologia; ( ) Química; ( ) Outras. Quais?”.

Os alunos associam os filmes as mais diversas matérias e, constatamos que, cem por cento deles creem que os filmes passados nas aulas de História enriquecem muito o conteúdo, tanto que todos assinalaram a opção da disciplina. Seguido de História, vêm outras disciplinas da área de humanas, como Sociologia e Filosofia. Na área das exatas nos surpreendemos, pois pensávamos que nenhuma teria um número significativo, porém, houve em Biologia. Atentamos para o baixo índice de

alunos que preencheram o campo Língua Portuguesa na pesquisa, pois imaginávamos o contrário.

Quanto à memória fílmica dos alunos em relação aos filmes já vistos em sala de aula, pudemos notar a presença de uma variedade enorme de obras. Talvez isto se deva a uma série de fatores. Podemos inferir alguns, como as múltiplas línguas e artes ensinadas no colégio, os diferentes professores presentes em cada turma, bem como os alunos novos e repetentes, que puderam vivenciar diferentes experiências.

Após analisarmos as questões da segunda parte dos questionários dos primeiros anos, concluímos algumas questões, tendo em vista nossos objetivos. A primeira coisa que verificamos, nesta segunda etapa do questionário, foi que os alunos preferem assistir a filmes em casa, na casa de amigos, no cinema ao invés de assisti-los em sala de aula. Quando se trata do cinema em si, os estudantes preferem ir acompanhados dos amigos (as) e namorados (as). Quando perguntados se trocariam estas companhias preferidas por um professor, muitos hesitaram e disseram que só iriam se estivessem em período de aula.

Quando questionados a respeito do gênero que mais gostam de assistir, os que mais fazem sucesso são comédia e terror. Ainda em termos de gênero, os alunos apontam a ficção como sendo sua preferida, mas vale lembrar que, em muitos casos, não preencheram a lacuna do documentário, pois possuem um receio a este, relacionando-o a uma grande exposição de conteúdo.

Além do gênero que mais gostam de assistir, questionamos os filmes que eles preferem, sendo que percebemos que são muitos filmes e praticamente não se repetem. Em sua maioria são obras produzidas nos Estados Unidos, fruto da indústria hollywoodiana, como “Anjos e Demônios” (2009). Geralmente, são filmes datados dos anos 2000

em diante, sendo na maioria dos casos, grandes sucessos de bilheteria. Sagas como “Harry Potter” (2001, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011) e “Crepúsculo” (2008, 2009, 2010, 2011, 2012) apareceram em grande número. Obtivemos basicamente o mesmo resultado da questão seis, em termos da vasta gama de filmes que os alunos apontam como sendo os mais detestados. Nessa lista entram filmes brasileiros, não tantos sucessos de bilheteria (alguns nem chegaram a ser lançados no cinema), desenhos, etc. Já as sagas, ao mesmo tempo em que são tão amadas, conseguem ser odiadas também.

Falando de detalhes percebidos pelos alunos ao assistirem os filmes, vimos que o mais observado nas obras fílmicas assistidas por eles foi enredo, seguido de efeitos especiais e cenário. Um dos pontos que nos chamou a atenção foi a falta de interesse dos alunos pelos itens figurino e trilha sonora.

Enfim, participar como bolsistas do Programa de Iniciação à Pesquisa do Colégio de Aplicação foi muito significativo, pois conseguimos aprofundar o nosso conhecimento na área da pesquisa acadêmica, bem como chegar a resultados muito interessantes diante de nossas expectativas iniciais. Cada etapa exigiu muita dedicação e disciplina, desde o projeto até a construção deste relatório. Passamos por um pequeno ajuste de foco, pela construção e aplicação de questionários, análise dos questionários e, somado a tudo isso, a grande satisfação de participar do Seminário de Iniciação Científica, que ocorreu em outubro de 2012 na UFSC. Este nos proporcionou a apresentação de nossas ideias construídas até aquele momento, para um público interessado e crítico.

Acreditamos que os resultados obtidos podem ser subsídios importantes na construção de metodologias em sala de aula, levando em conta, no caso do cinema, a recepção dos alunos.

## Referências

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do Cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRESQUET, Adriana (org.). **Dossiê Cinema e Educação**. Rio de Janeiro: Co-Edição Booklink/Cinead/Lise/Lecav/Fe/Ufrj, 2007, 2009, 2010 e 2011.

\_\_\_\_\_ e XAVIER, Márcia (org.). **Dossiê Cinema e Educação**. Rio de Janeiro: Co-Edição Booklink/Cinead/Lise/Lecav/Fe/Ufrj, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.



# sobre tudo

## A REVISTA SOBRE TUDO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Yasmin Agnellino<sup>23</sup>

Fernanda Müller<sup>24</sup> <sup>1</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa se dedicou a estudar os periódicos publicados em colégios e escolas de aplicação (CAps) e, em especial, o do Colégio de Aplicação da UFSC. Primeiro, mapeamos e analisamos um total de oito publicações produzidas nos CAps, o que evidenciou que apenas 45% das instituições federais mantém periódicos voltados à educação básica. Paralelamente, foi retomado o periódico da nossa escola, a revista **Sobre Tudo**, em circulação desde 2000. Finalmente, foram analisadas essas

---

<sup>23</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista do CNPq PIBIC-EM. Contato: chubilinhaw@gmail.com

<sup>24</sup> Doutora em Literatura pela UFSC e Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora do PIBIC-EM. Contato: f.muller@ufsc.br

revistas, o que nos permitiu constatar que os primeiros cinco volumes (2000 a 2006) publicaram exclusivamente textos de alunos, nos mais diversos gêneros. O sexto e sétimo volumes (2009 e 2011) veicularam artigos de professores intercalados com textos literários de alunos e professores. Até o oitavo e atual volume (2017.1), o qual exibe artigos de alunos e professores, de dentro e de fora do Colégio de Aplicação da UFSC, sinalizando o perfil ainda mais democrático e científico adotado pela revista.

**Palavras-chave:** Periódico; Editoração; Revista Sobre Tudo; Pesquisa na Educação Básica; Colégio de Aplicação da UFSC.

**Abstract:** This is a specialized research on periodicals of colleges and experimental schools (CAPs) and, in particular, of the Colégio de Aplicação of the Federal University of Santa Catarina - UFSC. Firstly, we map and analyze a total of new publications produced in the Caps evidencing that only 45% of federal institutions maintain periodicals. At the same time, we report the resumption of the journal of our school, known as revista **Sobre Tudo** – a publication circulating since 2000. Finally, we analyze these journals pointing out that the first five volumes of revista **Sobre Tudo** (2000 to 2006) published only students' works of different genres. The sixth and seventh volumes (2009 and 2011) presented articles by teachers interspersed with literary texts of students. The eighth and current volume (2017.1), which displays students' and teachers' articles, both inside and outside the Colégio de Aplicação – UFSC, marks the desire of a more democratic and scientific profile adopted by the journal.

**Key-words:** Newspaper; Publishing; Revista Sobre Tudo; Research in Basic Education; Colégio de Aplicação da UFSC.

## Introdução

Neste projeto de pesquisa trabalhamos com periódicos publicados em colégios de aplicação (CAPs), especialmente do Colégio de Aplicação da UFSC. Os objetivos do trabalho eram conhecer os periódicos disponibilizados pelos demais colégios de aplicação da rede federal de ensino; disponibilizar em modo *online* os exemplares da **Revista Sobre Tudo** publicados até o ano de 2016 e compreender a natureza das revistas já publicadas pelo Colégio de Aplicação – quem escreve, quem edita, quem avalia e quais gêneros textuais são publicados.

### 1. Material e métodos

Inicialmente realizamos uma pesquisa sobre os colégios de aplicação no Brasil, quantos e quais são. Depois, pesquisamos quais deles tinham revistas e qual era o seu perfil: científicas ou de divulgação? Paralelamente, a equipe editorial da revista digitalizava os exemplares já disponíveis na Plataforma SEER. Finalmente, foi feita uma análise desse material.

### 2. Resultado e discussão

#### 2.1 O que são os colégios de aplicação?

Conhecidos como CAPs, são instituições de educação básica com um ensino diferenciado de outras escolas. Dedicam-se especialmente à formação de novos professores, além de “estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas” (NOVA ESCOLA, 2012).

De acordo com a Portaria Número 959, publicada pelo Ministério da Educação, no *Diário Oficial da União*, a finalidade dos colégios de aplicação é:

Art. 2º Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. (BRASIL. **Diário Oficial da União**, n. 189, seção 1, 30 set. 2013, p.09)

No Brasil, existem 16 colégios de aplicação, todos vinculados a universidades federais. São eles:

1. CEPAE da Universidade Federal de Goiás (UFG);
2. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
3. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (UFV);
4. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC);
5. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE);
6. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
7. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
8. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Sergipe (UFS);
9. Colégio de Aplicação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
10. Colégio João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
11. Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA);
12. Escola de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (UFRR);
13. Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
14. Escola Fundamental do CP da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
15. Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande no Norte (UFRN);

16.Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Existe ainda o Colégio Pedro II, o qual possui uma história secular e por isso mantém uma estrutura autônoma, diretamente vinculado ao MEC.

O Colégio de Aplicação da UFSC é uma unidade de ensino básico do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, localizado em Florianópolis-SC. É uma escola de referência para o ensino, pesquisa e extensão e na formação de novos docentes e outros profissionais. No regimento interno consta como finalidade:

[...] formar sujeitos conscientes e solidários que atuem na sociedade respeitando os demais pela sua diversidade e exercendo sua cidadania; ser um campo importante na formação de novos docentes com parceria com cursos de graduação e pós-graduação da UFSC e outras universidades públicas; fortalecer o ensino, pesquisa e extensão na construção de conhecimento; e viabilizar práticas de pesquisas diversas assim como produzir, reconhecer e compartilhar diferentes conhecimentos e saberes. **(Regimento Interno do Colégio de Aplicação da UFSC, 2017)**

Entre os objetivos da escola destacam-se melhorar a educação e oferecer condições para reflexões críticas. Ao lado das práticas de ensino e extensão, encontra-se de modo indissociável a pesquisa, contemplando aí a produção e a circulação de saberes, tema deste trabalho.

## 2.2 Pesquisa na escola?

Segundo Marcos Bagno, pesquisa é uma palavra que se origina do latim. Deriva do verbo *perquiro*, que significava procurar, buscar, aprofundar. A pesquisa faz parte do nosso cotidiano: ler a bula de um remédio, consultar um dicionário ou ler instruções de um aparelho eletrônico é fazer uma pesquisa.

Bagno também define melhor o que toma por pesquisa científica. Para o estudioso: “[...] a investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso.” (BAGNO, 1998). Esclarece, ainda, que se não houver nenhum avanço em determinada área, não houve pesquisa, então não é uma ciência e sem ciência não há tecnologia. Em sua obra **Pesquisa na escola**, o autor afirma que a pesquisa na escola não deve ser tratada com pouco caso ou indiferença se os professores quiserem que seus alunos tenham sucesso em suas atividades futuras, independentemente da área.

Para fazer uma pesquisa científica deve-se montar um projeto contendo: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes e cronograma. É importante que o educador que está orientando a pesquisa explique cada um desses elementos, destacando a importância de organizar as ideias antes de começar a colocá-las em prática. Antes de pedir uma pesquisa em sala, o professor deve descobrir temas que aguçam o interesse de seus alunos, estimulando-os a gostar de pesquisar.

Para que a produção dos estudantes circule na escola, o professor pode criar juntamente com seus alunos algum tipo de periódico. Mas o que difere uma revista científica de uma revista de divulgação? E como sua criação pode incentivar os alunos a pesquisarem?

## 2.3 Periódico científico ou de divulgação?

Periódicos podem ser jornais ou revistas que são publicados periodicamente, ou seja, com um intervalo de tempo pré-determinado. No caso dos periódicos ou revistas científicas, os textos podem ser, principalmente: artigos, relatos de experiência e de pesquisas realizadas, ensaios e resenhas de livros, filmes e outros bens culturais. Um periódico de divulgação também pode conter esses mesmos gêneros textuais, a diferença é que para ser científico precisa existir um comitê avaliador – corpo consultivo, conselho editorial etc. – que leia, avalie e selecione o que será publicado. Também é importante que as avaliações sejam feitas às cegas: somente a Comissão editorial sabe quem avaliou cada texto e quem era seu autor até a publicação final.

Uma revista científica é importante para ajudar a formar alunos e professores como pesquisadores e cientistas, socializando com a Comunidade Escolar e, graças às mídias eletrônicas, com a comunidade em geral, as descobertas realizadas em sua instituição. Portanto, manter uma revista na escola é uma forma de divulgar os trabalhos realizados nesse espaço, mas, além disso, de compartilhar pesquisas relevantes sobre a educação básica produzidas em outros lugares do país, favorecendo o intercâmbio acadêmico. É também uma forma de democratizar saberes e de incentivar a escrita de mais textos na escola de educação básica e nos cursos de formação de professores.

## 2.4 Revistas dos CAPs

**Tabela 1:** CAPs e seus periódicos

Periódico	Edições/ Média de páginas	Editores	Autores	Gêneros Textuais
<b>Cadernos de Aplicação</b> , CAP da UFRGS	11/75	Professores	Professores e alunos	Trabalhos técnico-científico
<b>Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica</b> , CAP da UFPE	02/387	Professores	Professores, alunos e colaboradores	Artigos de iniciação científica, relatos de experiências, artigos e resenhas
<b>Folhinha Aplicada</b> , CAP da UFG	25/06	Professores	Professores e alunos	História, resenha, desenho, carta, notícia, pesquisa e curiosidades
<b>Instrumento</b> , CAP João XXIII da UFJF	23/126	Professores	Professores, alunos e colaboradores	Artigos, resenhas e relatos ligados a educação
<b>Revista Argo</b> , CAP João XXIII da UFJF	03/44	Professores	Professores, alunos e colaboradores	artigos, resenhas, entrevistas, reportagem



				debates e carta aberta
<b>Perspectiva Capiana,</b> CAp da UFRJ	9/40	Professores	Professores, alunos e colaboradores	Entrevista, artigos, resenhas
<b>Revista Ponto de Vista,</b> CAp da UFV	07/67	Professores	Professores	Artigos
<b>Sobre Tudo,</b> CAp da UFSC	08/115	Professores e estudante	Professores, alunos e colaboradores	Artigos científicos, crônicas, poemas, contos e ensaios

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Conforme apresentado na Tabela 1, após realizar a primeira etapa da pesquisa, mapeamos nos sites dos CAs um total de nove revistas/periódicos, de oito CAs. Em formato *online* encontramos:

- **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica,** da UFPE lançada em 2015;
- **Folhinha Aplicada,** da UFG, que começou a ser desenvolvida em 2005, foi interrompida e depois retomada em 2012;
- **Jornal da UFAC,** da UFAC, lançado em 2001;
- **Revista Instrumento,** da UFJF, lançada em 1999;
- **Revista Argos,** da UFJF, lançada em 2013;
- **Revista Ponto de Vista,** da UFV, lançada em 2004.

E, finalmente, em formato impresso, mas igualmente disponível *online*, foi possível localizar:

- **Cadernos do Aplicação**, da UFRGS, possivelmente lançado em 1987<sup>25</sup>.
- **Perspectiva**, da UFRJ, lançada em 2006;
- **Revista Sobre Tudo**, da UFSC, lançada em 2000.

Observando os dados, destacamos que cerca da metade, 50%, dos CAPs, mantêm revistas/periódicos, ou seja, divulgam textos de seus alunos ou artigos científicos de docentes e técnicos voltados à Educação Básica. Entre os periódicos localizados, foi realizada uma análise mais detalhada, que apresentamos a seguir, reservando um espaço maior para a revista **Sobre Tudo**, objeto dessa pesquisa.

A revista **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica** tem duas edições anuais e publica artigos científicos, artigos de IC, resenhas e relatos de experiências com a Educação Básica, dando destaque as cinco áreas principais (Ciências Humanas, Ciências Naturais, Letras e Artes, Educação Física e Matemática). A revista tem como objetivo aprofundar o debate acadêmico, oferecendo trabalhos de natureza prática e teórica que possam contribuir para a formação de professores de diversas áreas, socializando conhecimentos científicos e didáticos. Também incentiva a realização de pesquisas na Educação Básica e a produção de conhecimento de pesquisadores e professores. Tem a professora Adriana Rosa como editora de seção e mais outros 24 editores de diversas outras universidades federais brasileiras. De periodicidade anual,

---

<sup>25</sup> No site da revista só estão disponibilizadas as edições anteriores a partir do volume 21, que data de 2008. Portanto, 1987 é uma data estimada levando-se em conta a publicação de um volume por ano.

sua primeira edição, de 2015, com o título **Educação, Cultura e Sociedade**, os textos são divididos pelo seu gênero textual, tendo quatro seções diferentes, formatação ainda presente no periódico.

A **Revista Ponto de Vista** possui 7 volumes publicados em formato digital e impresso, sendo o primeiro no ano de 2004 e o último em 2011. É editorada pelos professores José Marcelo Gomes e Luciano Esteves Peluzio, com uma Comissão Editorial composta pelos professores Edson Luis Nunes, Geraldo Adriano Emery Pereira, Leomar Tiradentes, Marilda Aparecida Ionta, Mario Alino Barduni Borges, Renata Ires Gonçalves e Renatya Rena Rodrigues. Em seu site, apresenta o histórico da Revista. Ela surgiu como “espaço de expressão para as pessoas que acreditavam que a educação é um instrumento para o desenvolvimento do país e que é concebida por um processo contínuo de estudos, descobertas e criações”. Tem periodicidade anual e seu intuito é contribuir com o trabalho, a formação e a atualização de docentes.

A revista **Cadernos do Aplicação** prioriza a pesquisa e a reflexão na educação básica. É composta por um Conselho Editorial e Comissão Editorial. Se organiza, ainda, por meio de temáticas especiais, como o volume 26, publicado em 2013, no qual foi abordado “O ensino de ciências na Educação Básica: um caminho para a cidadania”, organizado pelos professores do Departamento de Ciências Exatas do Colégio de Aplicação UFRGS, inaugurando ainda um novo projeto gráfico para o periódico. Além de autores licenciados da instituição, a edição conta com contribuições de autores de outras instituições estaduais do Rio Grande do Sul. A revista foi dividida em cinco seções: Temática Especial, Pesquisa em Educação Básica, Relatos de Experiência, Seção Livre e Cadernos dos Alunos com dez textos ao todo. É

possivelmente o periódico mais antigo em circulação em um CAP, seguida logo após pela revista **Instrumento**.

A revista **Perspectiva Capiana**, do Cap da UFRJ, é uma revista de pesquisa, ensino e extensão. Também divulga resultados de projetos relacionados à pesquisa, ensino e extensão de todas as disciplinas. Seus leitores são majoritariamente professores do ensino fundamental e médio da instituição e de outras escolas, alunos da graduação, professores universitários e pessoas que se interessam pelo assunto. O sexto volume de 2009 possui uma capa que homenageia grandes escritores brasileiros como Machado de Assis, Castro Alves, José de Alencar e outros oito escritores. Os textos que circulam são entrevistas, artigos, relatos de experiência, memórias e resenhas e são divididos em nove seções: Entrevista, Artigos por setor curricular, Construindo Pontes, Na Prática, Opinião, Sem Fronteiras, Memória, Resenhas e Notas. Todas as seções são dedicadas a textos de professores de fora e de dentro da instituição. Os estudantes se fazem presentes em fotos e temáticas, mas sua participação como autores não parece estar entre os objetivos da publicação.

A revista **Argo** é do Colégio de Aplicação João XXIII. Ela reserva espaço para publicação de textos desenvolvidos a partir de práticas educacionais e pesquisas pedagógicas. Seu terceiro volume, conhecido como terceiro cruzeiro, é dividido em nove seções com treze textos. Os gêneros textuais contemplados são: artigos, resenhas, entrevistas, reportagens, debates e carta aberta. A maior parte dos textos são escritos por professores e a participação mais evidente dos alunos se dá nos relatos e fotos ao longo da revista. Ou seja, mais uma vez são tratados como tema, não como autores. A revista, diferentemente das demais, não é produzida inteiramente dentro da escola e conta com um trabalho de editoração e *layout* profissionais, se configurando mais como revista de divulgação do que como revista científica –

lacuna que é preenchida na instituição pela revista **Instrumento**, também publicada pelo CAP João XXIII.

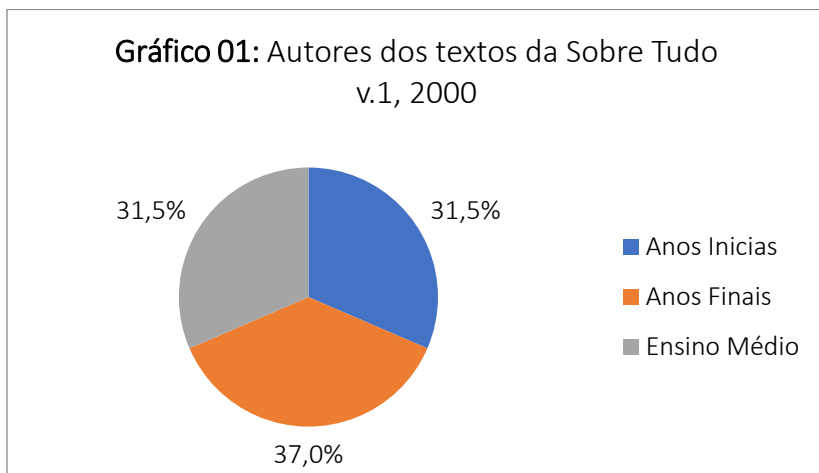
## 2.5 Revista Sobre Tudo

Quando começamos a analisar os volumes publicados pela revista **Sobre Tudo**, constatamos que o primeiro exemplar datava do ano 2000 e o último impresso era de 2011, ou seja, eram sete exemplares impressos em um período de 11 anos. Até o volume 5 a revista manteve periodicidade anual. Já os volumes 6 e 7 foram publicados com intervalo maior: nos anos de 2009 e 2011, respectivamente. Depois foi aberta uma chamada para publicação em 2013, mas os artigos aprovados não foram publicados, mesmo estando aprovados e revisados, por falta de recursos para impressão.

Na primeira edição, podemos ver que a revista aceitava a publicação de qualquer estudante que quisesse contribuir, com a anuência de seu professor. No total são 56 textos, todos de alunos do Colégio de Aplicação, os quais não são agrupados em seções, embora pertençam a gêneros específicos: poemas, crônicas, contos, relatos, ensaios, histórias em quadrinhos, cartas e dissertações em língua portuguesa, além de algumas produções textuais em língua inglesa. Os textos em sua maioria são do ano de 2000, mas há exceções, como o poema “Uma paixão”, que data de 1998. Os temas são variados e a disposição dos textos não segue uma regra aparente, nem quanto aos assuntos ou gêneros nem quanto às séries dos alunos que os escreveram.

Havia duas coordenadoras responsáveis pela edição, as professoras Tânia Mara Cassel Trott e Yvelise Ouriques Torquato, e mais 21 professores que colaboraram com textos de seus alunos: Ana Maria Sabino (1ª série A,B,C EM), Andréa Lúcia Paiva Padrão (4ª série B EF), Denise Nascimento Buss ( 2ª A EF), Elisa

Pitz Goulart (4ª A EF), Ivaneide Coelho Martins (3ª B EF), Isabel Cristina de Oliveira (3ª A EF), Jacine Gomes Miranda (1ª C EF), José Alvim Almeida da Silveira (EF e EM), Maria Clarete Borges de Andrade (4ª C EF), Maria Cláudia de Sena Abrahão (7ª A, B, C EF), Maristela Andrade (1ª B EF), Maristela Medeiros (6ª A,B,C E EF/1ª D EM), Nara Caetano Rodrigues (5ª A,B, C EF), Olinda Azevedo Machado (3ª A,B,C/2ª B EM), Regina Maria Felipe Ferrari (3ª C EF), Tânia Mara Cassel Trott (8ª A,B,C EF), Teresinha Idalina Bravo (2ª C EF), Valéria Cecília Moreira (2ª B EF), Vanderlei Machado (6ª EF), Vera Maria Drews Guimarães (3ª A,B,C EM), Yvelise Ouriques Torquato (1ª EF). Levando em conta o segmento, percebemos que 17 alunos que publicaram eram dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 20 dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 17 do Ensino Médio.



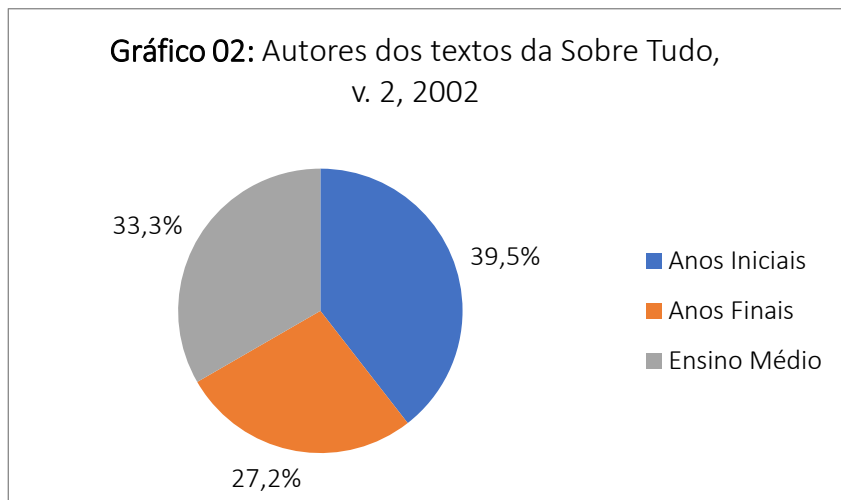
**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 01 evidencia que, embora apenas estudantes publicassem, havia um equilíbrio entre as contribuições dos três

segmentos. Além disso, a revista estabelecia um caráter democrático desde o início, o que fica evidente na seção “Colaboradores Especiais”, publicada na primeira edição. Nela, Luíza Andrade Uda, autora também da apresentação do referido volume, é apresentada como idealizadora do **Projeto Desengavetando Ideias**. O aluno Rafael Bordini Alves, da 6ª série C do ensino fundamental, é apontado como aquele “que poeticamente batizou esta revista de **Sobre Tudo**”, enquanto Bruna Cristina Winck, aluna da 6ª série A do ensino fundamental, como aquela “que compreendeu nossos objetivos e criou o slogan: **Muitas idéias para pouca gaveta.**” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC, 2000, p.73). Contudo, esse volume não traz normas para publicação e, como todos os textos estão vinculados ao professor da série que desenvolveu a produção escrita com o estudante, acreditamos que os textos não poderiam ser enviados individualmente.

Na segunda edição, podemos ver que a revista aceitava a publicação de qualquer estudante que quisesse contribuir, contanto que o texto fosse literário, em prosa ou verso, e produzido em sala de aula. O lançamento do segundo volume foi inviável em 2001, devido à greve dos servidores públicos federais ocorrida naquele ano. Neste volume, a professora Tânia Mara Cassel Trott era coordenadora, com participação das professoras Nara Caetano Rodrigues e Yvelise Ouriques Torquato. Após cada texto, é feita uma contextualização sobre as condições de produção. No total são 98 textos e não há uma clara divisão de seções entre eles. Os gêneros publicados são poemas, relatos coletivos das turmas, crônicas, contos, narrativas e textos de língua inglesa e portuguesa. Tanto os seis editores responsáveis pela revista quanto os autores dos textos pertenciam ao Colégio de Aplicação da UFSC. Levando em conta o segmento, percebemos que 45 alunos eram dos anos iniciais, 31 dos anos

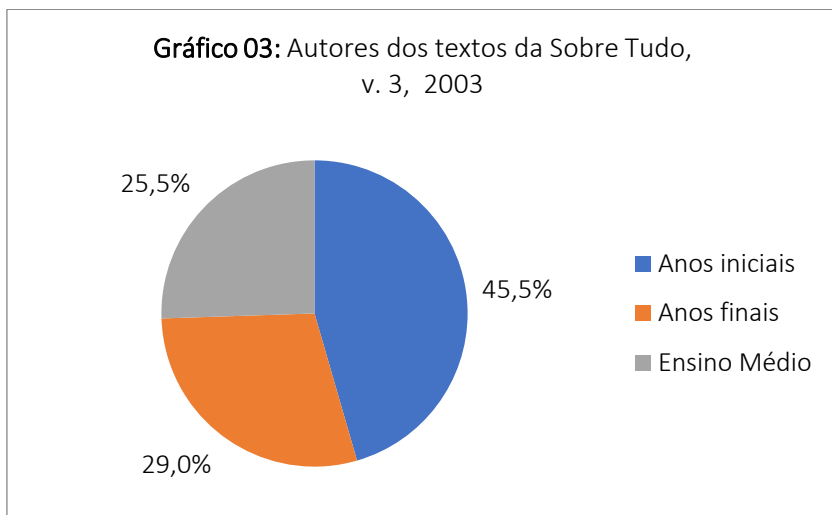
finais e 38 do ensino médio. O Gráfico 02 reproduzido a seguir sinaliza uma maior participação dos estudantes dos anos iniciais:



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

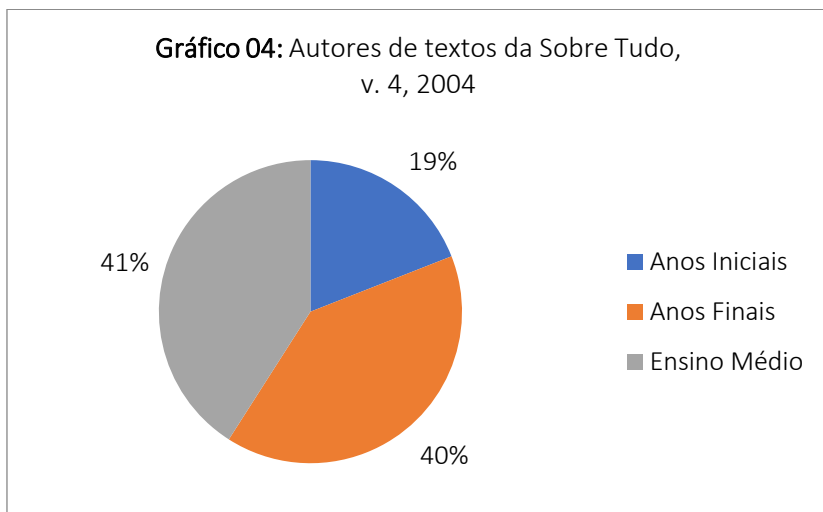
A terceira edição igualmente aceitava a publicação de qualquer estudante que quisesse contribuir, seguindo as normas para entrega que eram: identificação do texto contendo o nome, série, segmento (EF ou EM), professor orientador, o ano de produção; características do texto em prosa ou verso; e as disposições finais com a reescrita e o número máximo de trabalhos publicados por turma. Neste ano fazia parte da coordenação a professora Tânia Maria Cassel Trott, com a participação de Andréa Lúcia Paiva Padrão, Nara Caetano Rodrigues e Yvelise Ouriques Torquato. No total são 116 textos, divididos em 3 seções: 66 dos anos iniciais, 42 dos anos finais e 37 do ensino médio. Tanto os seis editores responsáveis pela revista quanto os autores dos textos pertenciam ao Colégio de Aplicação da UFSC, e o Gráfico 03 revela a manutenção da maior participação dos alunos dos anos iniciais.





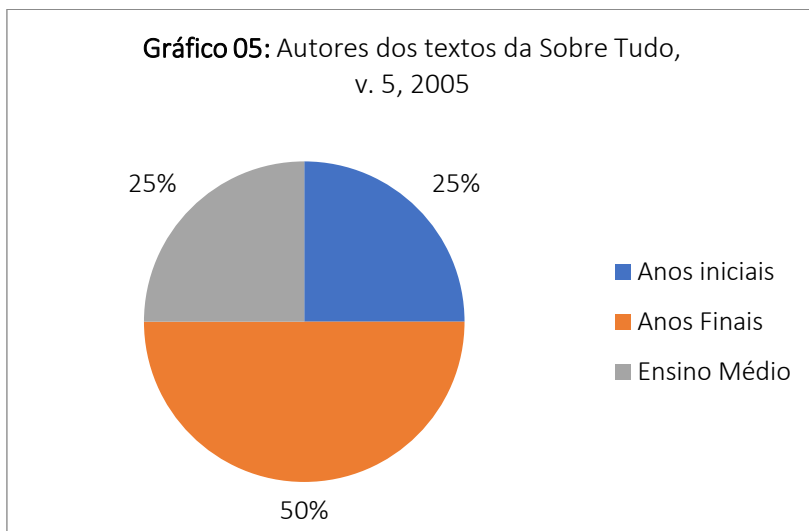
**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Na quarta edição, mais uma vez, a revista aceitava a publicação de qualquer estudante que quisesse contribuir, com normas para apresentação e entrega dos textos de modo individual. Essa edição possui uma nova coordenadora, a professora Nara Caetano Rodrigues, e conta com a participação de Andréa Lúcia Paiva Padrão e Carina Carla Pamplona. No total são 50 textos, divididos em 3 seções: 20 dos anos iniciais, 42 dos anos finais e 43 do ensino médio. Os textos publicados são de vários gêneros, como poesias, crônicas, textos coletivos, resenhas, contos, cartas, artigos, textos do Projeto Vencendo Etapas, discurso de formatura da 8ª série do EF, textos de memórias, narrativas e texto da disciplina da língua inglesa. Tanto os seis editores responsáveis pela revista quanto os autores dos textos pertenciam ao Colégio de Aplicação da UFSC, mas dessa vez a participação dos anos iniciais foi significativamente menor e a dos anos finais e do ensino médio quase equivalentes, na faixa dos 40% cada, conforme evidencia o Gráfico 04:



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Na quinta edição, fecha-se o primeiro ciclo no qual a revista aceitava a publicação de qualquer estudante que quisesse contribuir e seguisse as normas de apresentação e entrega dos textos. Na coordenação estava novamente a professora Tânia Mara Cassel Trott. No total são 85 textos, divididos em 3 seções: 24 dos anos iniciais, 48 dos anos finais e 24 do ensino médio. Os textos publicados são resenhas, artigos, poemas, peças teatrais, relatos de viagem, contos, crônicas, textos coletivos, cartas, narrativas e produções textuais nas aulas de línguas estrangeiras. Tanto os seis editores responsáveis pela revista quanto os autores dos textos pertenciam do Colégio de Aplicação da UFSC. Levando em conta o segmento, percebemos que os anos finais agora são maioria, respondendo por 50% das publicações do volume 5, conforme evidenciado no Gráfico 05:

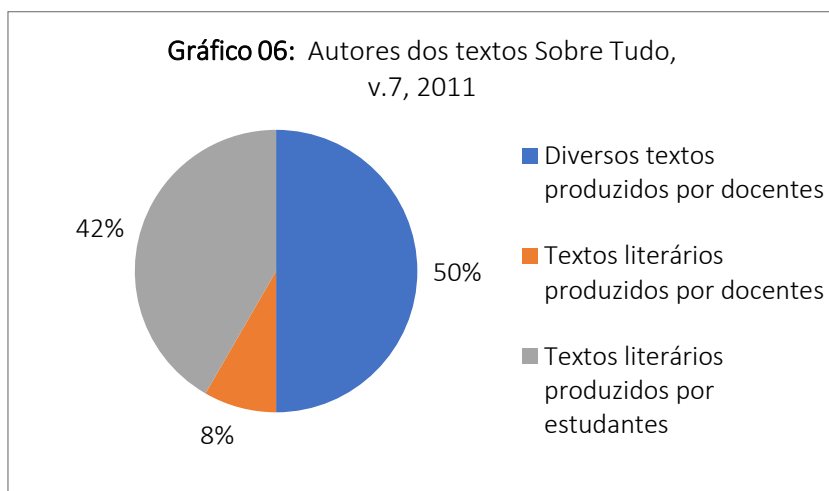


**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A sexta edição da revista foi publicada em 2009 e possui várias particularidades. É o primeiro volume em que os professores da comunidade do CA puderam publicar artigos sobre educação e práticas pedagógicas, além de trazer um novo *design* para a capa. Os estudantes contribuem apenas com desenhos, sendo composta por 12 artigos produzidos pelos docentes: Maria Inez Probst Lucena, Júlia Crochemore Restrepo, Letícia Fiera Rodrigues, Mariana Alvarenga Albino, Celina Ramos Arruda Macedo, Izabel Christine Seara, Mariza Konradt de Campos, José Carlos da Silveira, Marise da Silveira, Tânia Mara Cassel Trott, Nara Caetano Rodrigues, Ivonete da Silva Souza, Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa, Ana Maria Sabino, Giselle de Souza Paula, Suzani Cassiani, Claudete Amália Segalin e Ana Maria Zys Benvenuti e João Nilson Pereira de Alencar. João Nilson foi ainda o editor-chefe dessa revista, responsável por essa nova fase em que o periódico deixa de ser enquadrado como de divulgação e passa a

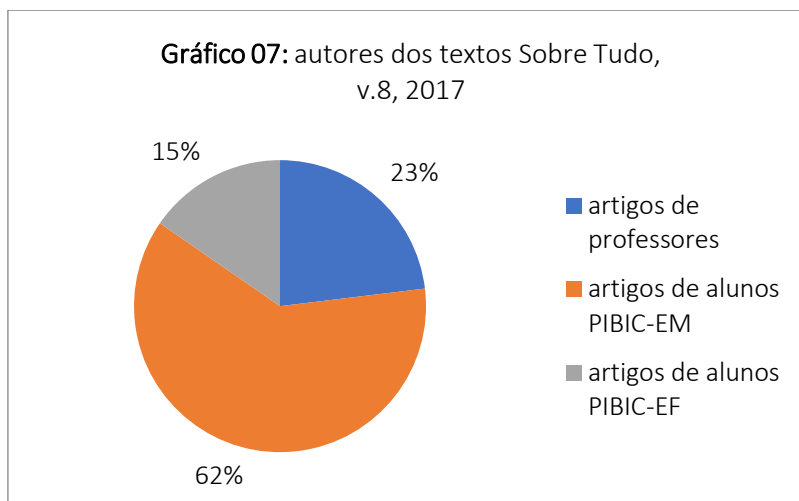
ser concebido como uma revista científica – com a implementação de conselho consultivo e avaliação às cegas.

A sétima e última edição publicada em formato impresso seguia na mesma linha da anterior, mas também possui algumas particularidades. Trata-se de uma edição especial pelos 50 anos do CA, completados em 2011, que também continha textos de professores e a colaboração dos alunos com poemas, como explicitado no Gráfico 06. Uma curiosidade é que ela foi lançada durante o SICEA VII SICEA - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras, que naquele ano era sediado na UFSC. Foi novamente organizada e editada pelo professor João Nilson Pereira de Alencar, com a colaboração do Conselho Editorial composto por José Carlos da Silveira, Lígia Catarina Mello, Maria Inez Prost Lucena e Edson Souza de Azevedo. Os textos publicados são dos mais diversos gêneros literários tendo ensaios, memórias, relatos de experiência, artigos científicos e textos literários.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

O oitavo volume ficou no prelo por quase cinco anos, desde 2013. Foi editorado pelo professor Romeu Bezerra e continha oito textos de alunos do PIBIC-EM, um do PIBIC-EF e um do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento, além de três artigos de docentes. Por falta de investimento, não foi publicado na época, mas pode ser lançado em formato digital no ano de 2017. Nessa edição, os alunos do ensino médio têm a maior participação, mas é importante salientar que é oferecido pela primeira vez espaço para pesquisas tanto de estudantes quanto de docentes.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

### Considerações finais

Ao longo da pesquisa constatamos que 50% dos CAPs mantém um periódico. Os que possuem, têm como editores apenas professores e veiculam em geral artigos de professores, cabendo aos alunos unicamente ser tema de experimentos ou

figurar em fotos e entrevistas. Na nossa universidade podemos ver que diversos cursos possuem seu periódico. Fazendo parte da UFSC e da rede federal de ensino, é importante termos nosso próprio periódico para enfatizar questões específicas da Educação Básica. Principalmente levando-se em conta que o CA/UFSC tem como compromisso produzir conhecimento nas mais diversas áreas do saber e que quase não há revistas de ensino que aceitem trabalhos de estudantes.

A revista **Sobre Tudo** foi lançada pela primeira vez no ano de 2000. De lá para cá, foram publicados oito exemplares cujo perfil de textos variou muito ao longo do tempo: do assunto e autoria dos textos, ao comitê de avaliação e editoração. No ano de 2017 foi implementado um novo projeto que culminou com sua migração para a plataforma eletrônica SEER, onde foi disponibilizado o oitavo volume que permanecia no prelo desde 2013.

Atualmente, a revista **Sobre Tudo** é coordenada pela Equipe Editorial composta pelas professoras Fernanda Müller, Gláucia Dias da Costa, Lara Duarte Souto Maior. Em 2016 a equipe se propôs a retomar às publicações. A nova Comissão Editorial assumiu como compromisso retomar a revista **Sobre Tudo**, reforçando tanto o caráter de se manter um periódico com conselho consultivo especializado e avaliação às cegas, quanto um espaço democrático, aberto para a participação de professores e técnicos, estudantes e estagiários das licenciaturas e da educação básica. Além disso, amplia sua atuação como publicações de cunho científico, artístico e literário. Proposta que saiu do papel na perspectiva de se constituir enquanto um bem público e democrático, “desengavetando ideias”, como afirma seu *slogan*.

## Referências

BAGNO, Marcos . **Pesquisa na Escola** : O que é, como se faz. 26. ed. [S.l.]: Loyola, 1998. 102 p. v. 1.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, n. 189, seção 1, 30 set. 2013, p.09.

LINK, Daniel. O que é um Colégio de Aplicação. **Revista Nova Escola**. São Paulo: SANTOMAURO, Beatriz, SCAPATICIO, Márcia, SCACHETTI, Ana Colégios de Aplicação são ilhas de excelência no Brasil. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

TROTT, Tânia Mara Cassel; TORQUATO, Yvelize Ouriques. **Sobre Tudo**, Florianópolis: EdUFSC, 2000, p.73

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. **Folhinha Aplicada**. 1. Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/n/34103-folhinha-da-1-fase>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Revista Instrumento**. 1. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/instrumento/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Colégio de Aplicação da UFPE. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. 1. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/index>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Colégio de Aplicação da UFPE. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. 1. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/index>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Colégio de Aplicação da UFV. **Revista Ponto de Vista**. 1. Disponível em: <<http://www.novoscursos.ufv.br/projetos/ufv/pontodevista/www/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Colégio de Aplicação da UFAC. **Jornal UFAC Hoje**. 1. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/reitoria/ascom/jornal-da-ufac>>. Acesso em: 13 nov. 2017.



# sobre tudo

## MILTON SANTOS E A FÁBULA DA GLOBALIZAÇÃO

Maria Luiza Pierri<sup>26</sup>

Marcio Marchi<sup>27</sup>

Uma fábula é, popularmente, uma história cujo principal objetivo é repassar ideias virtuosas e de cunho moral aos seus leitores ou ouvintes. Também serve para demonstrar defeitos e características antiéticas do ser humano. Desenvolvida inicialmente no Oriente, uma história desse tipo costuma abordar temas diversos de forma fantasiosa. Pode, ainda, ser tida como uma declaração ou crença errônea, de acordo com o Dicionário de Oxford.

Na obra “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”, do geógrafo Milton Santos (2009), temos a desconstrução de uma conhecida fábula. Começa descrevendo de forma básica o mundo em que vivemos, que no

---

<sup>26</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: marialuizafey@gmail.com

<sup>27</sup> Mestre em Geografia pela UFSC e Professor de Geografia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: marciomarchi@gmail.com

seu ponto de vista seria “confuso e confusamente percebido”. Isso se deve ao modo como a história humana fora produzida, sobre o avanço das técnicas e das ciências, criadoras de materiais artificiais que conseqüentemente acabariam formando um lugar confuso (ou uma “torre de babel”, como escreve o autor) em nosso espaço globalizado. No Planeta Terra, um mundo verdadeiro, a importância estaria em transformar a vida social e pessoal através da monetarização e economização, como é citado, as quais serviriam para o império do dinheiro.

Desse jeito, Milton Santos nos propõe três formas de encarar essa globalização, sendo elas: como fábula; como realmente é; e como poderia ser. Esse primeiro modo é mostrado também o mundo como nos fazem crer que ele é, com algumas “fantasias” que não devem faltar em uma fábula. Um exemplo disso, até com um pouco de ironia, é sobre “a difusão instantânea de notícias” que por sua vez cumpriria o papel de informar fielmente as pessoas, nessa chamada aldeia global onde as distâncias se encurtam e tudo está supostamente ao alcance da mão.

E é verdade. Se pararmos para pensar sobre a homogeneização mundial, nos vêm à mente que tudo e todos se parecem e são “iguais”, como é afirmado frequentemente. Porém, Milton Santos relata que essa tal união seria apenas para nos fazer crer na globalização como algo bom, já que “um mercado avassalador” faz com que as divergências sejam maiores e mais nítidas, ao contrário de como o mesmo se apresenta. No meio dessa situação, existe ainda o estímulo ao capitalismo, representado pelas multinacionais. Por fim, o autor nos faz refletir se novamente, ao contrário do que é afirmado, nós não estaríamos de frente para uma ideologia na qual as fantasias seriam as principais condições exigidas.

Mas como seria a realidade da globalização? Segundo o texto, ela seria uma verdadeira fábrica de perversidades para todas as populações, ou quase isso. Sim, seria a chamada “perversidade sistêmica” que se alojara na evolução através da falta de moral e comportamentos competitivos que são praticamente irrevogáveis ao ser humano. Os exemplos do geógrafo são o egoísmo, a corrupção e o cinismo, que impedem a possível construção de um melhor processo de globalização para o bem.

O desemprego cresce, os salários baixam e a pobreza aumenta em boa parte das nações, sem falar nas doenças e enfermidades que aparecem uma ou outra vez, na carência de abrigo e alimentos que acaba se generalizando pelos cantos do mundo. Enquanto por um lado existem pessoas felizes com o progresso de medicamentos e inovações na educação, pelo outro lado, quem sabe nem tão longe, pessoas sofrem com os males e doenças superadas há muito tempo, sentem a falta de remédios e de um sistema educacional decente.

Esse é o aumento da distância entre o sonho de uma sociedade universal da qual fala o autor, oposta ao mundo desunido da atualidade. Essa é verdade que se faz presente no cotidiano em relação às diferenças que são cada vez mais aprofundadas. Aí vem novamente a questão da globalização como fábula, demonstrando a realidade que a fantasia busca encobrir.

Ao chegar à última parte do texto, Milton Santos sugere uma nova globalização, mais humana, que então seria o inverso da perversa evolução que fora citada anteriormente. De acordo com o autor, seriam “a unidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta” as bases nas quais se apoia a economia, a fim de perpetuar a globalização que, infelizmente é verdadeira nos dias de hoje.

Seriam essas, porém, praticamente as mesmas bases que serviriam para construir o mundo de outro modo, a “inversão” previamente citada. Quando propostas para servir a meios diferenciados, como os políticos e sociais, essas técnicas nos trariam também outros objetivos que viriam para melhorar a sociedade, seja no plano empírico quanto no plano teórico, segundo o geógrafo.

Ainda no assunto de construir uma nova história para a raça humana, o autor aponta vários fatores que indicariam uma possível concretização de possibilidades. Um deles seria inclusive a condição histórica presente no final do século XX, com a fundação da União das Nações Unidas após a Segunda Guerra Mundial, entre outras organizações mundiais que surgiram com o tempo.

O que estaria acontecendo aos poucos e que é de grande ajuda para nossa globalização mais humana, é o produtivo fenômeno da imensa junção de gostos, culturas, filosofias e povos em todas as partes do mundo. Essas misturas são, segundo o texto, o detrimento do racionalismo europeu. Isso se deve ao aumento da divulgação de fatos e informações, que cria oportunidades para uma extrema sociodiversidade, até por causa do avanço tecnológico que em nossa era já se tornou evidente.

Com isso existe ainda o “recente” fenômeno da aglomeração de pessoas em lugares menores, como o polo tecnológico de Cingapura, país com uma das maiores densidades demográficas do Planeta. Graças a isso, há uma mudança realmente significativa no sentido de troca de conhecimentos e experiências entre as pessoas, que estariam mais próximas. Dessa forma a transformação aconteceria: com uma grande população em um espaço reduzido, seria uma das bases corretas para a reconstrução da história e a nova utilização das técnicas atuais para um melhor sentido.

Chegando ao final, o geógrafo nos dá a impressão de que a universalidade que a globalização deveria ter nos proporcionado tempos atrás está cada vez mais próxima do que imaginamos, deixando de ser uma elaboração filosófica. Assim, tudo fica mais claro e a diversidade se espalha pelos continentes deste mundo.

A ideia, então, é desconstruir a fábula que nos influencia a imaginar o mundo com perfeição e ilusão, para que a veracidade de toda a situação possa ser reconhecida e transformada de uma vez por todas.

## Referências

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010. 176 p.

**Definição de fábula.** Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/fable>> Acesso em: 16 de março de 2018.



# sobre tudo

## PAULO FREIRE FORA DE CONTEXTO: DIAGNÓSTICO DE UMA CRISE NA PEDAGOGIA BRASILEIRA E A RECUPERAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS E DISTINÇÕES FUNDAMENTAIS

Leonardo Schwinden<sup>28</sup>

ROCHA, Ronai. **Quando ninguém educa**: questionando Paulo Freire. São Paulo: Ed. Contexto, 2017.

Trata-se da mais recente publicação do professor Ronai Rocha, da Universidade Federal de Santa Maria e autor de Ensino de Filosofia e Currículo, publicado em 2008. Há anos pesquisando sobre questões relativas ao currículo escolar, o autor avalia que, no Brasil, estamos vivendo uma crise em nossa “cultura curricular” e mesmo, uma crise pedagógica generalizada, resultante, entre outros fatores, do abandono ou falta de ênfase

---

<sup>28</sup> Doutor em Filosofia pela UFSC, Professor de Filosofia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: leonardoschwinden@hotmail.com

em pesquisas sobre o currículo e didática em favor de pesquisas sobre aspectos sociológicos e políticos da pedagogia.

Ronai Rocha afirma que o giro político da Pedagogia foi importante no final dos anos 1970 e meados dos anos 1980. Naquele contexto, segundo o autor, a Pedagogia não podia ficar indiferente às prementes questões políticas, bem como, aos desafios da inclusão escolar, iniciada com a abolição do exame de ingresso do ginásio. Mas, se de um lado essa guinada resultou em ganhos na formação da consciência política do educador, por outro lado, produziu “perdas no campo das pesquisas relacionadas à transposição didática e metodologia de ensino”.

O autor aponta que esse déficit foi ainda mais generalizado nos departamentos voltados à formação de professores. Diz ele que o trabalho formativo nos cursos de licenciatura, feito diante de um horizonte de baixa empregabilidade e de reduzidas perspectivas salariais, pouco se adensou. As licenciaturas foram vítimas, aponta o autor, de uma esquizofrenia institucional. De um lado, os assim chamados “departamentos de conteúdo” se dedicaram à corrida pela profissionalização. De outro, os “departamentos de educação” mergulharam em temas de Sociologia educacional. “Os cursos de licenciatura cada vez mais se travestiram de bacharelados e voltaram-se para a pós-graduação do setor, que recém-surgia”. Durante todo esse tempo, segundo o autor, houve um esquecimento, abandono, e até, desprezo pelas “questões miúdas” relacionadas com a didática como a definição dos objetivos educacionais e conteúdos curriculares. É um dos fatores que ajuda a explicar a dificuldade recentemente vivenciada: a elaboração da Base Nacional Curricular.

Com relação ao título do livro: **Ninguém educa ninguém**: questionando Paulo Freire, à primeira vista, parece que estamos diante de uma nova crítica ao autor de Pedagogia do



Oprimido, na esteira do livro organizado por Thomas Giulliani **Desconstruindo Paulo Freire**. Aliás, a similaridade com este livro não se restringe ao título, mas inclui o aspecto gráfico da capa. Entretanto, as semelhanças terminam por aí. O livro de Ronai é menos uma crítica a Paulo Freire - ainda que ela ocorra - do que uma crítica à leitura "descontextualizada" e "anacrônica" das ideias desse autor, conforme vamos ver.

Com relação a Paulo Freire, Ronai dedica um capítulo para uma análise da Pedagogia do Oprimido, tendo em vista a importância que esta obra adquiriu no contexto da Pedagogia brasileira e mesmo, fora dele. Ronai relata que ficou surpreso ao perceber que a obra, que segundo ele teve sua importância em um determinado momento e contexto político brasileiro - é lida e aplicada atualmente "de forma distorcida e projetada para fora de seu horizonte de expectativas".

O autor argumenta que através de uma leitura atenta de todo o livro Pedagogia do Oprimido - não apenas o segundo capítulo como se costuma fazer - é possível perceber que as ideias defendidas por Freire não foram designadas para serem aplicadas na educação de crianças, e sim, para descrever o tipo de relação que os "agentes revolucionários" deveriam manter com os setores populares, evitando-se o "dirigismo" e o "verticalismo" típicas do revolucionário que "manipula os educandos". É nesse contexto, em que agentes revolucionários envolvidos com o processo de alfabetização de adultos, que se insere a expressão devida à Mao Tse Tung e repetida no livro de Freire de que "ninguém educa a ninguém", ou seja, um adulto não deve querer educar ou dirigir outro adulto.

Também é nesse contexto que se deve entender, segundo Ronai, outra noção famosa, a noção de "educação bancária". Aplicá-la fora do âmbito original, estendendo-a para a educação básica, como ocorreu posteriormente, implica em

negligenciar ritos e aspectos que são fundamentais na educação. Ritos que incluem inevitavelmente um processo de aquisição e transmissão, mas obviamente, não se restringem a eles.

Conforme irá desenvolver em outras partes do livro, a educação é uma atividade inevitavelmente conservadora - no sentido de conservação da cultura acumulada pela humanidade - e a adoção descontextualizada da proposta Freireana é algo que, segundo Ronai, pode levar a uma negligência desse aspecto fundamental da educação. Nesse sentido, é interessante a distinção apresentada pelo autor de que a educação comporta diversos níveis, os quais o autor também especifica e descreve.

Uma curiosidade no livro, são as pequenas histórias que aparecem no início de cada seção de capítulos. Lembrando o estilo adotado por Nietzsche em textos como Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral e Assim Falou Zarathustra, o autor relata o que aconteceu no país chamado, ZILBRAS, quando determinadas mudanças na educação começam a ser propostas. Logo se vê que ZILBRAS se refere ao Brasil. Essas curiosas histórias não somente sintetizam as mudanças ocorridas na educação brasileira, na visão do autor, mas também, possibilitam uma visão distanciada, que de outra forma talvez não seria possível no discurso convencional. Um recurso engenhoso que confere momentos de leveza e arte durante a leitura do livro.

Por fim, convém destacar que o livro revela ser muito mais do que uma crítica à Paulo Freire ou a aplicação (equivocada) de suas ideias, representando mais do que isso numa tentativa de clarificação conceitual e articulação teórica de diversos elementos reconhecidamente fundamentais da educação. Sobre esses elementos o autor procura explicar as diversas concepções que foram assumidas no contexto da mentalidade pedagógica brasileira ao longo do tempo, mas também, oferecer um posicionamento crítico e, muitas vezes, original quanto a elas.

Pontos que o livro analisa incluem: o papel da escola, o papel do professor e do aluno, as diversas definições de currículo, a importância dos objetivos educacionais, as diversas dimensões ou níveis da educação, a interdisciplinaridade e seus problemas, e ainda, o ponto que faz jus à formação filosófica do autor, a importância da epistemologia para as discussões curriculares. Tudo isso, sem perder de vista o contexto da educação brasileira. Uma leitura altamente instrutiva e que, seguramente, faz pensar. Pode, ainda, ser tida como uma declaração ou crença errônea, de acordo com o Dicionário de Oxford.



# sobre tudo

## EDUCAR PARA QUÊ? PENSAMENTOS SOBRE AUTORITARISMO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA DENTRO DA ESCOLA

Pâmela Cristina dos Santos<sup>29</sup>

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

O livro **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola de Reinaldo Matias Fleuri (2001), reeditado pela nona vez, está organizado em seis capítulos. A obra contém dois prefácios, o primeiro escrito por Paulo Freire no ano de 1986 que delicadamente aponta que o autoritarismo presente na relação com o educando não significa deixar de disputar posições

---

<sup>29</sup> Licenciada em Pedagogia e mestranda em Educação pela UFSC. Pesquisadora do Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências (NUVIC/UFSC) e do Grupo de Pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação. Professora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Contato: s.pamelacristina@gmail.com

fundamentais, mas ressignificá-las e pensa-las democraticamente. O segundo prefácio escrito pelo próprio autor em 1994, faz um resgate das suas experiências e sentimentos pela reedição dos seus escritos.

Os enunciados dos capítulos deslocam os/as leitores/as para refletir aquilo que já está consolidado na educação escolar. Fazendo uso de escrita acessível e partilha de experiências o Professor Reinaldo Fleuri nos faz pequenas provocações acerca das práxis docentes no cotidiano escolar.

No capítulo um nomeado “Planejar pra quê? A saga quixotesca de um professor”, o autor desdobra-se em nos contar suas experiências docentes desde o início da sua carreira. A partir das experiências é que o autor discorre sobre seus entendimentos de que a construção do conhecimento se dá pela troca de experiências no e pelo coletivo. Ainda, dialoga com as incoerências do planejamento que não envolve a relação do professor/a com o grupo. Nesse sentido, o autor nos conta sua primeira experiência de pensar o grupo enquanto sujeitos do conhecimento, as implicações deste entendimento questionam a estrutura organizacional da escola e da prática docente que tende a ser autoritária. Fleuri (2001) brinca com as características do personagem de Miguel de Cervantes para defender as utopias que gestamos no espaço escolar.

No capítulo dois, “Escola pra quê? Rompendo com a repressão” o autor resgata uma memória de quando ministrava aulas para o ciclo básico na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no auge da ditadura militar no Brasil. A partir de uma possível ameaça de bomba alguns alunos foram embora e os que ficaram em sala de aula se dispersavam facilmente, fazendo com que o planejamento da aula não fosse eficaz. O grupo que ficou discutiu as implicações da saída dos colegas e as dificuldades de estar naquele espaço regados por uma ameaça real. A partir

de um texto produzido pelo próprio autor cujo objetivo era ser lido para o grupo, Fleuri (2001) discute a relação professor/a – aluno/a a partir da autoridade institucional depositada no/a professor/a. A escola enquanto instituição faz do conhecimento uma moeda de troca através de ameaças em que o aluno precisa provar que detém do conhecimento aplicado pelo professor, que se torna a ferramenta pela qual o a escola executa o controle social. A partir das discussões do grupo, referido anteriormente, o autor se convence de que para vencer o autoritarismo presente na escola o caminho está em estabelecer uma relação autêntica de reciprocidade entres os sujeitos do conhecimento.

“Educar pra quê? Superando o autoritarismo e o liberalismo pedagógico” é o título do terceiro capítulo, Fleuri (2001) traz sua primeira experiência docente com uma proposta de educação libertadora, com planejamento, objetivo, metodologia e avaliação realizadas em grupo. Tal experiência foi geradora de conflitos com aqueles/as que divergiam da proposta, da mesma forma o autor salienta que de nenhum modo foram utilizados instrumentos coercitivos e/ou de controle com parte do grupo que não concordava com sua a proposta de encaminhamento das aulas. Dito isto, Fleuri (2001) aponta três expectativas de educação: “autoritária”, “liberal” e “libertadora”, com essas três expectativas o autor nos faz perguntas intrigantes para questionar o processo de fazer pedagógico: *Quem toma as decisões que determinam o rumo do processo pedagógico?; Educar pra quê? e Como educar?* Para pensar as estratégias de desenvolvimento dos conteúdos o autor lança a pergunta “Conhecer o quê?”, fazendo-nos refletir o que consideramos conhecimento enquanto docentes, e finaliza o capítulo fazendo questões acerca dos critérios de avaliação pedagógica, uma vez que entende que é a partir da avaliação que o processo pedagógico estabelece continuidade.

“Normas pra quê? Interpretação utópica da ordem estabelecida” dá nome ao capítulo quatro, neste momento o autor vai dialogar com as normas de um regimento estabelecidas para o ciclo básico da escola, para tanto utiliza-se dos seguintes pontos: o currículo, as classes, a avaliação, a recuperação e a promoção. Utilizando de linguagem irônica Fleuri (2001) reinterpreta todos os pontos do regimento por meio das expectativas educacionais mencionadas no capítulo anterior. De acordo com o autor, o regimento segundo a prática *autoritária* tem por objetivo formar para a submissão, logo dos os pontos do regimento serão desempenhados para a formação do sujeito nessa linha de pensamento. O mesmo regimento lido por uma prática *liberal* será totalmente diferente, pois entende o Homem e a Mulher enquanto indivíduos do conhecimento prezando pela autonomia destes. Ainda que com avanços significativos a prática liberal preza pelo indivíduo, não sendo eficaz para diagnosticar causas de opressão, nesse sentido o autor defende que somente uma proposta crítica de educação seria capaz de fundamentar uma educação *libertadora*. Nesse caminho, o regimento lido por uma prática educacional libertadora tende a se construir no coletivo e na prática de grupos. Para finalizar o capítulo quatro o autor faz uma breve discussão sobre utopias afirmando que é através desta que conseguiremos resistir as opressões estabelecidas pelos/as “donos do poder”.

Seguindo a linha das opressões o autor discute, no capítulo “Nota pra quê? Saber e poder na relação professor-aluno”, a avaliação e a nota como processos de aprendizagem em que a primeira é vista como mecanismo de controle para saber se os objetivos foram atingidos. Para exemplificar, o autor discute as arbitrariedades de atribuir uma nota ao processo de aprendizagem de alguém, pois quem avalia jamais será neutro. Para tanto, Fleuri (2001) lança cinco fatores de indefinição do ato



de avaliar: 1. Correspondência entre codificação e o resultado da avaliação; 2. Toda avaliação é mediatizada por certos instrumentos; 3. Os objetivos a serem avaliados tem amplitude e complexidade; 4. A insegurança e a tensão dos sujeitos que estão sendo avaliados como impeditivo de mostrar o que sabem; 5. A situação do avaliador perante o avaliado é determinante no resultado final.

Por entender que o/a professor/a que avalia é o mesmo/a que planeja e ensina, o autor afirma que o saber na instituição escola é falsificado, pois é estabelecido por relações de poder que limitam o diálogo crítico com as realidades. Respondendo a pergunta feita no título deste capítulo o autor defende a importância da avaliação desde que esta se constitua da análise dos processos pedagógicos na sua completude e não apenas nos resultados finais apresentados. No último capítulo, Fleuri (2001) deixa uma reflexão partindo da ideia de que a escola é regida pelo Estado e pelas classes dominantes e que, portanto, a fragmentação dos conteúdos é uma estratégia para desarticular as classes populares. No entanto, o autor pensa além e afirma que existem possibilidades de resistência, apesar da utopia, e que as experiências relatadas podem ser revolucionárias diante das contrariedades da escola.

Podemos concluir que embora os escritos de Fleuri (2001) tenham sejam do século XX, a contemporaneidade deste fazem jus a quantidade de reedições. É uma obra regada pela prática docente que a todo momento se auto avalia, Fleuri (2001) nos permite repensar os modos coloniais em que a escola opera fazendo-nos refletir as práticas docentes ditas consolidadas. Além disso, **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola transborda metodologicamente em referências às classes populares enriquecendo ainda mais a capacidade reflexiva proporcionada pela obra.









*Saber e sabor* são formas pelas quais experimentamos o mundo e como o mundo se dá a conhecer. Trazer para o cotidiano escolar o “conhecimento com sabor” é um desafio constante, que pode ser atingido de diversas formas. Assim, a pergunta que dá título a esse volume – “Você tem fome de quê?” – nos leva a refletir sobre os sabores do conhecimento e sobre os saberes que nos alimentam. Oferecemos a revista **Sobre Tudo** como uma mesa posta de forma democrática, na qual todos podem apreciar/degustar o resultado de diversos trabalhos de professores, estagiários e estudantes, das licenciaturas e da educação básica, que tentaram experimentar, dentro e fora de nossa instituição, sabendo e saboreando o ensino, o aprendizado e a multiplicidade de relações humanas implicadas nesse processo.

Desengavetem suas ideias:  
Leiam! Escrevam! Compartilhem!



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias

