

# DIÁLOGOS EDUCACIONAIS: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

DANIELY MARIA DOS SANTOS  
SIDNEY LOPES SANCHEZ JÚNIOR  
RODRIGO MILHOMEM DE MOURA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
(ORGANIZADORES)



EDITORA  
SCHREIBEN

DANIELY MARIA DOS SANTOS  
SIDNEY LOPES SANCHEZ JÚNIOR  
RODRIGO MILHOMEM DE MOURA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
(ORGANIZADORES)

# DIÁLOGOS EDUCACIONAIS: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS



EDITORA  
SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021  
Editoração e capa: Schreiber  
Imagem da capa: Pexels  
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)  
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)  
Dr. Guido Lenz (UFRGS)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)  
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

***A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).***

Editora Schreiber  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiber@gmail.com  
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536 Diálogos educacionais : entre teorias e práticas. / Organizadores: Daniely Maria dos Santos, Sidney Lopes Sanchez Júnior, Rodrigo Milhomem de Moura, Rebeca de Freitas Ivanicska, Bruna Beatriz da Rocha. – Itapiranga : Schreiber, 2021.  
401 p. ; e-book  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-89963-18-9  
DOI: 10.29327/544271  
1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. COVID-19 - pandemia.  
4. Professores – formação. I. Título. II. Santos, Daniely Maria dos.  
III. Sanchez Júnior, Sidney Lopes. IV. Moura, Rodrigo Milhomem de.  
V. Ivanicska, Rebeca de Freitas. VI. Rocha, Bruna Beatriz da.  
CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Rodrigo Milhomem de Moura</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Daniely Maria dos Santos</i>	
A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DEVIDO AO NOVO CORONAVÍRUS (COVID 19).....	11
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Gustavo Ferreira Quintão</i>	
<i>Márcio José Rodrigues da Silva</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
LUTAS/ARTES MARCIAIS NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: ENTRE AUSÊNCIAS, PRESENCAS E INCONSISTÊNCIAS.....	28
<i>Álex Sousa Pereira</i>	
<i>Fábio Pinto Gonçalves dos Reis</i>	
<i>Kleber Tuxen Carneiro</i>	
LINGUAJAR CUIABANO: ORGULHO E PRECONCEITO.....	42
<i>Manoel Mourivaldo Santiago Almeida</i>	
<i>Jane Lemos Ravagnani</i>	
<i>Valquiria Dalila Moreira Viaro Marques</i>	
SIGNIFICADOS DA GINÁSTICA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
<i>Isabela Souza de Paula</i>	
<i>Leticia Maria Cunha da Cruz</i>	
<i>Neil Franco Pereira de Almeida</i>	
DESAFIOS E SUPERAÇÃO NO ENSINO REMOTO DA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL JACINTHO COELHO – GOIÂNIA - GO.....	77
<i>Claudiana Borges de Jesus</i>	
<i>Divina de Fátima Soares</i>	
<i>Keila Borges Toledo Costa</i>	
<i>Tereza Borges de Jesus Rodrigues</i>	
<i>Vinicius Borges Silva</i>	
<i>Vinicius de Jesus Aires</i>	

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A LEI 10.639/2003: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	90
<i>Anderson Souza Oliveira</i>	
DIFERENTES OLHARES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PRESSUPOSTOS SOCIOLINGUÍSTICOS.....	106
<i>Vivian Meira</i> <i>Claudia Feistauer</i>	
A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA LATINO-AMERICANA .....	120
<i>Liciane de Souza e Souza</i>	
ENSINO HÍBRIDO: A SALA DE AULA INVERTIDA COMO UM MODELO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DO TEMPO HISTÓRICO ATUAL.....	140
<i>Camila Beltrão Medina</i> <i>Bruna Parra Luizon Rodrigues</i>	
A APLICAÇÃO DO DIREITO CONSTITUCIONAL NAS INSTITUIÇÕES BÁSICAS DE ENSINO.....	156
<i>Luis Henrique Rodrigues de Carvalho</i>	
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE POR MEIO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA.....	166
<i>Camila Beltrão Medina</i> <i>Marilne Thomazello Mendes Fernandes</i>	
ENSINO HÍBRIDO, UMA REFLEXÃO DO CONCEITO AO ENSINO REGULAR.....	183
<i>Marcelino da Costa Ramos</i>	
UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE GESTOR EDUCACIONAL E A FAMÍLIA.....	195
<i>Elaine Silva Mateus</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA TENDÊNCIAS ATUAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	203
<i>Elaine Silva Mateus</i>	
O ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO COMO ALTERNATIVA AO MODELO BANCÁRIO DA GRADUAÇÃO EM DIREITO.....	212

*Ana Paula Rodrigues Bastos*  
*Andrei Ferreira Fredes*

SABERES DIFERENTES:  
DIÁLOGO ENTRE FREIRE E SAVIANI.....228

*Alessandra Junia Avelino*  
*Adriana Thamires de Carvalho Silva*  
*Fernanda do Amaral Luna*  
*Juliana da Consolação Rodrigues*  
*Luana Vanessa Daniel*  
*Maraisa dos Santos*

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REFLEXÕES ENTRE O  
ENSINO DA MÚSICA, A MODALIDADE EAD E  
A FORMAÇÃO SOCIAL.....242

*Daniely Maria dos Santos*  
*Victor Emanuel Pereira de Sousa*

EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E CIDADANIA.....252

*Daniely Maria dos Santos*  
*Kellen Cristina de Abreu*

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS:  
A INTEGRAÇÃO DA TEMÁTICA NO CURSO DE GESTÃO  
PÚBLICA DO IFRR/CBVZO.....261

*Alexandre Soares de Melo*  
*Clarice Gonçalves Rodrigues Alves*  
*Fernanda Silva do Casal*  
*Marcos Antonio de Oliveira*  
*Vitor Lopes Resende*

ESTUDO DE CASO: O ENSINO COLABORATIVO COMO  
SUPORTE À INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO REMOTO  
PARA ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL...279

*Daniele Campos Laino Cardoso*  
*Verônica Aparecida de Oliveira Santos*  
*Adriana da Silva Maria Pereira*  
*Amauri de Oliveira Amaral*

AUTORIA NA BNCC: O QUE O EIXO DA PRODUÇÃO  
DE TEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DIZ SOBRE  
O TEMA?.....296

*Érika Rodrigues Moraes Machado Girão*

ENTRELAÇOS ENTRE SABERES, PRÁTICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19.....	311
<i>Sidney Lopes Sanchez Júnior</i>	
<i>Brenda Carolina</i>	
A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A LEI 10.639/2003: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	320
<i>Anderson Souza Oliveira</i>	
ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM: O ENSINO DE INGLÊS E A INTERCULTURALIDADE.....	336
<i>Daniely Maria dos Santos</i>	
DISCURSOS SOBRE A ESCRITA EM TIRINHAS DE CALVIN.....	345
<i>Lara Roberta Silva Assis</i>	
<i>Rodrigo Milhomem de Moura</i>	
A PESQUISA NARRATIVA EM PROCESSOS FORMATIVOS: DIÁLOGOS EDUCACIONAIS PARA O ATO DE NARRAR EXPERIÊNCIAS.....	359
<i>Sebastião Rodrigues-Moura</i>	
<i>Terezinha Valim Oliver Gonçalves</i>	
O ENSINO DA GINÁSTICA NO DECORRER DOS TEMPOS: COM ENFÂSE NO ENSINO REMOTO.....	375
<i>Mariana Pinheiro da Costa</i>	
<i>Bruna Mirela Adelina do Espírito Santo</i>	
<i>Camila Costa Nunes Pereira</i>	
<i>Silvana Aparecida da Silva Furtado</i>	
GAMEFICAÇÃO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	391
<i>Ana Paula de Melo Correa</i>	
<i>Sidney Lopes Sanchez Júnior</i>	
<i>Maria Madalena de Oliveira Neves</i>	
<i>Ricardo Ferreira</i>	
POSFÁCIO.....	398
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	400

# APRESENTAÇÃO

*O menino Que carregava Água na Peneira  
Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
Que carregava água na peneira [...]  
(Manuel de Barros).*

Ser um profissional da Educação é o mesmo que ser um menino que carrega água na peneira. Carregar água na peneira parece impossível, mas Manuel de Barros sabia que o menino poderia ser o que quisesse, se aprendesse usar as palavras: e assim o fez. Partindo dessa reflexão, para mim, carregar água na peneira é saber o meu lugar na luta por uma educação pública libertadora. Por isso, defendo que não devemos nos acostumar com as formas arbitrárias e mecânicas que nos são colocadas todos os dias. Não devemos nos conformar com os rumos da educação. Não devemos nos acomodar e acreditar que lutar por uma educação pública de qualidade não é nossa obrigação. Não devemos nos furtar da luta, pois é com ela que chamamos a atenção e demonstramos que estamos inconformados. Devemos, pois, entender que a educação, como nos diz Paulo Freire “é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Coragem para lutar e resistir.

A educação deve ser um ato constante de carregar água na peneira, um ato de coragem, um ato de amor e um ato de luta. Também um ato de esperança, é um verbo, é um alimento para a alma, e, como diz Freire, devemos esperar, porque “esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

E assim este livro é construído a muitas mãos, coragens e esperanças. Cada um/a dos/as autores/as traz contribuições importantes para se pensar a educação e para não desistimos. Cada texto possui sua singularidade. Alguns abordam sobre políticas públicas, outros tratam de



reflexões de sala de aula, mas todos apresentam anseios por dias melhores no âmbito educacional.

*Rodrigo Milhomem de Moura*

## PREFÁCIO

*“O essencial, com efeito, na educação, não é a doutrina ensinada,  
é o despertar”.*  
(Ernest Renan)

Despertar para a própria existência. Provocar o intelecto e as ações, as possibilidades e os desafios invólucros nas múltiplas e heterogêneas facetas sociais. Fazer germinar conjecturas, perspectivas e possíveis intervenções em cada espaço de convívio coletivo e individual. Disseminar o posicionamento crítico, a autenticidade e o compromisso com a cidadania. Envolver as particularidades e o universo peculiar de cada ser e, ao mesmo tempo, tornar possível o desabrochar de proposituras compartilhadas e desenvolvidas em prol do bem comum.

Diante dessas premissas e, tendo em vista a epígrafe escolhida como ensejo preliminar para este prefácio, consideramos que tais desdobramentos iniciais levam-nos a refletir a respeito da essência educacional, a qual ultrapassa limites doutrinários e alça novos voos rumo às mais diversas experiências e vivências humanas. Destarte, a educação, cujo elemento basilar deve ser a formação do ser humano - em sua completude – deve buscar congregar a historicidade, o empirismo e o *ethos*<sup>1</sup> de cada povo. Mais ainda, ela deve promover diálogos e reflexões a serem construídas a partir de teorias e práticas, de capacidades individuais e de dimensões participativas nos múltiplos contextos sociais.

Com respaldo nessas elucidações, podemos depreender que o conhecimento se constitui como uma exímia ferramenta para a liberdade, uma vez que, ainda que os saberes perpassem por mutações e reconstruções ao decorrer dos anos, evidencia-se o fato de que a sabedoria, desde a antiguidade, é arma precursora para se atingir a plenitude da experiência e do combate às transgressões. Em contrapartida, a escassez

---

<sup>1</sup> Conjunto de traços e modos de comportamento que abrangem o caráter e a identidade de uma coletividade.

educacional reduz as nações ao desenvolvimento moroso e parcial, acentuando, dessa forma, as desigualdades e os fatores de risco e de desordem para a sobrevivência dos sujeitos.

Considerando o exposto, compete-nos salientar que a presente obra se debruçou em entrelaçar um conjunto dialogado de pensamentos – dispostos através de uma multiplicidade de escritos -, que, por sua vez, corroboram para o fomento de ideias – teóricas e práticas – acerca dos meandros educacionais. Notadamente, os organizadores deste livro, assim como os autores dos capítulos elencados, buscaram manifestar seus diferentes olhares e percepções, o que contribuiu, veementemente, para uma profícua oportunidade de serem explanadas e refletidas proposições referentes aos multifacetados campos educacionais.

Por fim, somando as predisposições acima mencionadas às tessituras textuais a serem desfrutadas ao decorrer desta obra, resta-nos o despertar. O inflamar o entusiasmo. O reaver esperanças e a experimentação de novos ares e voos.

Desta feita, nas palavras de Mário Quintana,

*“[...]*  
*Se as coisas são inatingíveis... Ora!*  
*Não é motivo para não querê-las...*  
*Que tristes os caminhos, se não fora*  
*A mágica presença das estrelas!*  
*[...]”<sup>2</sup>*

*Daniely Maria dos Santos*  
*Docente e pesquisadora na área da Educação, das Linguagens e do*  
*Direito.*

---

2 Trecho do poema “Das Utopias”, de Mário Quintana.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DEVIDO AO NOVO CORONAVÍRUS (COVID 19)

*Bruna Beatriz da Rocha<sup>1</sup>*

*Gustavo Ferreira Quintão<sup>2</sup>*

*Márcio José Rodrigues da Silva<sup>3</sup>*

*Rebeca Freitas Ivanicska<sup>4</sup>*

## Introdução

O Novo Coronavírus (Covid 19) deu origem a uma pandemia e consequências significativas afetando a saúde, os aspectos econômicos, educativos e também sociais. “As notícias dos contágios e das medidas para combater a expansão do vírus ficavam a cada dia mais veiculadas e preocupantes” (MONTEMERLI, 2020, p.1). Observou-se inúmeros discursos realizados universalmente em busca de curas, tratamentos e

---

1 Professora de Educação Física. Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública e privada, na cidade de Carandaí.

2 Graduado em Licenciatura em Educação Física, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais Campus Rio Pomba

3 Graduado em Licenciatura em Educação Física, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais Campus Rio Pomba; Graduado em Bacharelado em Educação Física, pelo Centro Universitário Internacional- UNINTER; Pós- graduando em Atividade Física para Grupos Especiais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-(FAVENI); Tutor do curso de Educação Física na Universidade Norte do Paraná- Polo Mercês-MG.

4 Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Municipal de Barbacena/MG.

maneiras de salvar a economia.

Considerando o exposto acima, este estudo parte da preocupação de compreender o novo vírus interligado diretamente com a área educacional brasileira, especificamente a Educação Física (EFI) que junto a educação e outras áreas precisou se reorganizar devido a pandemia. “O aumento no número de casos do Novo Coronavírus (Covid 19) no Brasil levou à suspensão de aulas da rede pública e privada em todo o país. A medida serve para evitar aglomerações e deslocamentos” (ENSP/Fiocruz, 2020, p.1). A medida empregada pelo governo, que foi realizada mediante decreto, conduziu para uma nova possibilidade de educação frente ao novo contexto, sendo uma medida de urgência que auxiliou para que os alunos não perdessem o ano, além disso, reforçou a possibilidade de restringir ainda mais o contato social, visto que, a escola pode ser considerada um ambiente em que a aglomeração é inevitável.

A nova proposta educacional para suprir as necessidades devido ao vírus implica o uso ativo de tecnologias. A educação à distância (EAD) aparece como uma possibilidade de ensino, que permite que o aluno tenha acesso ao conhecimento por meio de multimídias e dispositivos eletrônicos, proporcionando uma interação entre professor e aluno por meio dos meios digitais. Sabe-se que o Ensino à Distância depende de um comprometimento e uma autonomia do estudante, o professor se encontra como um colaborador da aprendizagem em um ambiente educacional marcado por ferramentas tecnológicas (FARIAS, 2013).

Para a EFI escolar, alguns aplicativos digitais vêm sendo utilizados com objetivo de manter as aulas, visto que o atrativo maior dentro das aulas é a interação interpessoal entre os alunos (VANDELANOTTE *et al.*, 2018). Em geral, são programas com vídeos demonstrativos e com orientações para as atividades, porém com o contato social virtual (ALLEN *et al.*, 2018). Desta forma, essa foi a alternativa que o governo brasileiro encontrou de continuar oportunizando a educação em tempos de pandemia. No entanto, é preciso ressaltar que esse meio ainda não chega a toda a população brasileira. A Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (2020), nos apresenta os dados de uma pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), publicada em 2019, na qual, informa que 33% dos domicílios brasileiros

não dispõem de internet e 58% não possuem acesso a computadores. Eles ressaltam ainda que, nas classes mais baixas o acesso é ainda mais reduzido. Destaca-se também, que muitos professores ainda não possuem conhecimentos suficientes para dominar os meios midiáticos, o que pode ser um problema na educação no período de pandemia.

Enfim, observa-se que as novas tecnologias podem acrescentar na continuação das aulas de EFI escolar, no entanto, surgem novos desafios que precisam ser superados. Neste momento, em que tudo é marcado por incertezas e os meios digitais estão sendo as únicas oportunidades de aproximações, é necessário explicitar a dificuldade que alguns brasileiros estão passando para obter o acesso a estes meios e, conseqüentemente, o acesso à educação à distância, o que pode vem propagando ainda mais a desigualdade social no Brasil. Ademais, destaca-se também as dificuldades que os professores e os alunos estão tendo com as novas adaptações de ensino, e especificamente, neste material, na disciplina de Educação Física.

## **O Novo Coronavírus e seus impactos na educação**

O Novo Coronavírus (Covid-19) originado na China em dezembro de 2019 expandiu-se pelo mundo rapidamente. O caos social, econômico e político criado pela pandemia do Novo Coronavirus - Covid 19, no primeiro trimestre de 2020, fez com que num prazo de um mês o cenário internacional alterou-se completamente na maioria dos países do globo (GOHN, 2020). Desde então, diversas pesquisas em todos os continentes buscam a cura da doença apor meio de vacinas e medicamentos, visto que, o vírus tem destruído vidas e mudado a rotina de toda a população mundial. O avanço da doença vem trazendo grandes repercussões econômicas conforme o grau de vulnerabilidade e sensibilidade dos países, preocupando, principalmente, aqueles que carecem de recursos para atuar no combate ao vírus. É preciso também ressaltar as mudanças na economia e na educação devido ao novo vírus. Isto posto, destaca-se os comentários da escritora Gohn (2020, p.14), que nos auxilia a compreender o contágio do novo vírus:

Em vários casos, iniciou-se por contágio a partir das classes e camadas sociais mais aquinhoadas, que viajam para outros países,

vão a festas, compartilham eventos etc. Mas este foi o efeito inicial, logo as desigualdades socioeconômicas das cidades surgiram na mídia, tanto nos países ricos como nos pobres.

O novo cenário empregado pela sociedade é de preocupação. Nota-se uma dificuldade em adoção de medidas simples para a contenção da propagação do vírus que avança com rapidez em todas as esferas mundiais.

Essas medidas, consideradas clássicas na saúde pública, como o isolamento e a quarentena, foram amplamente utilizadas desde o século XIV e até meados do século XIX. A abrangência e o impacto dessas medidas influenciaram significativamente o curso das epidemias, como a varíola, peste bubônica, gripe espanhola, entre outras (PALÁCIO E TAKEMANI, 2020).

Nos tempos passados, a sociedade não obtinha um arcabouço tecnológico e científico desenvolvido como temos hoje, o que para os dias atuais é um grande avanço e uma possibilidade de enfrentar o vírus de maneira mais rápida do que antigamente. Além da dificuldade na adoção de medidas de contenção pela sociedade brasileira, com o avanço da tecnologia, nos deparamos também com a expansão de notícias falsas. As autoras Palácio e Takemani (2020) mostram que as recomendações de prevenção do Novo Coronavírus têm sido comprometidas em relação à adesão, pois as massivas veiculação de informações falsas e divergentes das oficiais fazem com que a sociedade não faça jus às medidas de prevenção.

No meio de todos os enfrentamentos para combater o Novo Coronavírus, a vida mudou de maneira brusca, as pessoas encontram-se em isolamento social, confinadas em casa, houve alta no desemprego, salários foram reduzidos e jornadas de trabalhos alteradas. No Brasil, 40 milhões de indivíduos que sobreviviam da informalidade estão ainda em situações mais precárias devido à pandemia. Além disso, as famílias passaram a conviver com as crianças e os adolescentes em maior prazo, visto que, elas não podem frequentar a escola (GOHN, 2020).

Com a necessidade da comunicação utilizando os recursos tecnológicos devido ao vírus que impossibilita o contato social, surgem novas possibilidades nas formas de relacionamentos humanos. A partir de agora os celulares, tablets, computadores e notebooks ganham forças nos

diálogos, reforçando vídeos, falas, sinais e escritas independentes do seu grau de escolaridade.

Diante dos apontamentos, destaca-se também o papel da educação neste momento. O sistema educacional também precisou se reordenar perante a pandemia. Em poucos meses, os diversos níveis de ensino brasileiro se encontraram na obrigação de adaptar as práticas e metodologias de ensino, criando-se novas possibilidades para a educação, evitando aglomerações em escolas e instituições de ensino superior, visto que no momento o distanciamento social é a principal medida para a redução do contágio do vírus. Nota-se a preocupação do sistema educacional com o novo vírus, o mesmo, reinventa-se para adequar a nova demanda, em virtude de não saber quando a pandemia será cessada.

Ainda assim, concorda-se com Oliveira e Souza (2020, p 16), quando afirmam que:

Diante de tantas incertezas, vem à tona a necessidade de pensar nas estratégias que serão utilizadas para atenuar os impactos da crise provocada pela pandemia. Assim, surgem vários questionamentos, não só dos que estão na linha de frente executando as atividades – gestores escolares, professores e toda a equipe multiprofissional envolvida no processo educacional como, por exemplo, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, etc. –, mas também daqueles que tem o “poder da caneta”, no sentido de definir as diretrizes a serem seguidas.

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou novas diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do Novo Coronavírus. O documento foi elaborado com a cooperação do Ministério da Educação (MEC). Observa-se no material aprovado a preocupação em orientar municípios e estados sobre as práticas educacionais que devem ser validadas durante o período de pandemia no Brasil.

De acordo com a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 32 vem afirmando que “§ 4° O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, s/p). Dessa forma, perante a lei, nota-se que é possível a educação à distância em casos excepcionais, como por exemplo, em tempos de pandemia. A Medida



Provisória (MP) Nº 934, de 1º de abril de 2020, elaborada com normas excepcionais, flexibiliza o ensino neste período de crise, ela também nos auxilia a compreender o fato ao reforçar que:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, p.1).

Assim sendo, considerando o novo contexto, foi preciso aplicar medidas na tentativa de diminuir o máximo possível o impacto da pandemia nos mais diversos setores, inclusive na educação, por essa razão, foi preciso flexibilizar o calendário escolar. O CNE sugere que estados e municípios busquem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência (BRASIL, 2020). Sendo assim, o CNE abre a oportunidade para que os sistemas de ensino elaborem exercícios não presenciais para cumprimento da carga horária de acordo com as normas das escolas, ainda informa que, quando terminar a fase emergencial, poderá ser utilizado períodos não previstos como recesso escolar do meio do ano, de sábados e a reprogramação de períodos de férias. A possibilidade de contraturno e o acréscimo da jornada escolar também são alternativas a serem consideradas.

O Conselho Nacional de Educação também notifica possibilidades de meios de ensino para este período de pandemia, cita: videoaulas, programas de televisão ou rádio, meios digitais, plataformas digitais, redes sociais, impressão de materiais didáticos com entrega para os responsáveis.

No Brasil, em todos os estados há suspensão de aulas para conter o avanço da pandemia do Novo Coronavírus. No mundo, de acordo com os últimos dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que monitora os impactos da pandemia na educação, 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão atinge cerca

de 1,6 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 90,2% de todos os estudantes (BRASIL, 2020, p.1).

O cenário educacional encontra-se de uma maneira nunca vista antes, o mundo necessita se reordenar para sair dos fatores negativos que o vírus impõe. Diante disso, a tecnologia se torna uma aliada na educação e a educação à distância se torna uma possibilidade para manter a educação de todos os níveis de ensino em tempos de crise. “As características que a EAD apresenta contribuem claramente para a democratização do acesso ao conhecimento, amplia os espaços educacionais e diversifica o processo de aprendizagem” (KARPINSKI, 2017, p. 443).

Desta forma, percebe-se que o Ensino à Distância tem como função adequar as necessidades e características dos estudantes. Cria-se uma relação que facilita a interação constante nas trocas de conhecimentos, os problemas são lançados aos alunos e instigam os estudantes a resolverem no próprio ambiente de aprendizagem colaborativa. Neste modelo de ensino os alunos precisam estar engajados e ativos. É preciso que o professor adapte, quando necessário, suas metodologias de ensino e inclua em sua rotina termos que passam a ser comuns, como: videoconferência, campus virtual, biblioteca eletrônica, aulas virtuais, professor/tutor, entre outros (CARVALHO, 2013).

Nessa “nova” modalidade de ensino para o ensino básico, nota-se o surgimento de algumas dificuldades, a criança, o jovem e até o adulto precisam desempenhar uma função autônoma em busca do seu conhecimento, a criança, além de precisar ter uma vontade, um impulso para aprender, precisará contar com o apoio dos responsáveis para auxiliar nas tarefas escolares, e também precisará de auxílios com os meios digitais, visto que, a possibilidade da educação à distância é algo que se emprega a todos os níveis de ensino durante a pandemia.

Diante disso, torna-se uma necessidade também adequar o tempo de aula de acordo com o novo modelo de ensino, a escola e o professor precisará se ajustar e levar em consideração a característica do aluno e a sua realidade social. Esses fatores são cruciais e interferem diretamente na aprendizagem.

O Conselho Nacional de Educação tem a proposta de seguir uma perspectiva, na qual, os alunos devem manter o vínculo com a escola e

continuar desenvolvendo e aprendendo nesta fase complexa de pandemia. Os autores Oliveira e Souza (2020), trazem pontos relacionados ao EAD que precisam ser refletidos, para eles, vários estudantes e até mesmo as escolas não possuem acesso aos recursos digitais e tecnológicos ou infraestruturas adequadas para efetivação das aulas.

De acordo com a Unesco (1997, apud CARVALHO, 2013) os problemas mais comuns em torno do EAD caracterizam pela falta de estrutura tecnológica adequada, a falta de profissionais qualificados para exercerem este modelo de ensino com a formação específica para este atendimento, as deficiências no planejamento e na programação, a falta de reconhecimento de sua importância educacional e a falta de recursos financeiros.

A pandemia traz à tona a desigualdade social, não obstante, ela também é visível na educação. As pessoas mais vulneráveis se encontram esquecidas perante o cenário atual e sofrem terríveis consequências por não terem informações ou por não utilizarem os meios digitais de forma adequada. Os alunos mais vulneráveis já estão sendo prejudicados pela proposta de Ensino à Distância. Diante da realidade social brasileira, sabe-se que todos os cidadãos possuem o direito garantido em lei à educação básica, no entanto, inúmeras famílias não possuem acesso aos recursos digitais o que está causando um prejuízo na formação destes alunos reforçando ainda mais as desigualdades sociais no Brasil.

A Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (2020), traz o relato do professor Alexsandro Santos, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade do Educador, no qual, o educador afirma que “A gente gosta de dizer que crianças convivem com internet, com computadores, que elas são letradas na realidade virtual, mas a gente esquece que essas crianças são de classe média. Os mais pobres não têm acesso fácil como a gente gosta de imaginar” (SANTOS, 2020, p.1). A fala do professor possibilita refletir sobre como a educação se dá para os mais vulneráveis e até que ponto a educação está sendo acessível a todos na atual conjuntura.

Outra questão a ser refletida é a formação dos professores da educação básica para estarem atuando no Ensino à Distância. Infelizmente,

vários cursos de licenciaturas não capacitam os professores para exercerem as suas funções utilizando das tecnologias, ressalta-se também, que há vários profissionais mais antigos no sistema de ensino, esses, em geral, acabam apresentando dificuldades maiores, visto que, muitos deles não possuem embasamentos em conhecimentos tecnológicos, o que dificulta ainda mais o exercício da profissão durante a pandemia.

Em suma, até este momento de escrita, é possível notar os efeitos remotos da pandemia. A tecnologia torna-se uma aliada para a comunicação humana e também para a educação. Nesse sentido, é importante que toda a comunidade escolar crie métodos e estratégias para a expansão do conhecimento neste período turbulento. Destaca-se que a nossa sociedade ainda sente fortes marcas da desigualdade social e isso faz com que o acesso à educação de qualidade para todos os alunos se encontre em defasagem. O país está em crise, que por sinal, tem reforçado problemas que vão além da educação, emergindo problemas sociais e psicológicos, que tem demandado atenção. Então, para exercer a função de professor nesse período tornam-se essenciais aspectos afetivos para lidar com os novos confrontos que estão surgindo.

## **Os desdobramentos da disciplina de Educação Física diante da pandemia do Novo Coronavírus**

A Educação Física escolar possui um referenciável papel na formação do cidadão autônomo, crítico e capaz de exercer sua cidadania, oferece subsídios onde permite a construção, reconstrução das práticas corporais da cultura, além dos benefícios relacionados à qualidade de vida (FERNANDES; TOLIO, 2020). As aulas de Educação Física favorecem na construção de um indivíduo completo, onde por meio de suas vivências, é possível adquirir hábitos de vida saudáveis. Devido à pandemia do Novo Coronavírus (Covid 19), inúmeros estudantes foram afastados de seus ambientes de aprendizagem, sendo preciso, que instituições e professores encontrassem maneiras de alcançar seus alunos, entre elas está o ensino remoto, que tem minimizado os efeitos da interrupção da educação (UNESCO, 2020). Como já mencionado no presente texto, o Conselho Nacional de Educação autorizou a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino, portanto, disciplinas do

currículo educacional seriam ministradas por meio de videoaulas, plataformas e ambientes virtuais, programas de televisão ou rádio.

Os autores Rodrigo, Lima e Viana (2017) abordam que na formação inicial do professor, o docente não consegue deter todos os saberes necessários para atender as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade. É de suma importância dar foco na narrativa que os autores apresentam, posto que, no que se refere às constantes mudanças na atual conjuntura educacional, os educadores se perceberam em um novo cenário e várias consequências se originaram devido ao fato. O autor Silva (2020) nos apresenta um pequeno desfecho, sobre essa questão.

No início deste período, os professores foram apanhados desprevenidos e sem saber por onde caminhar, porque a informação era escassa ou quase nula, e por outro lado, devido às dificuldades com que se tem deparado ao longo do tempo nas Instituições, como a falta de recurso informáticos (ou os que existem estão obsoletos) e de meios tecnológicos de apoio (por exemplo, sala para gravação de vídeos com qualidade e com o apoio de pessoal especializado) e a inexistência de formação e treino para o ensino a distância, para a larga maioria deles (SILVA, 2020, p. 17).

Segundo o autor, a falta de formação para a docência no Ensino à Distância, atrelada com a escassez de recursos, dificulta a inserção dos professores nesse novo ambiente. Além das dificuldades que os professores se encontram e, adentrando na especificação do professor de Educação Física, que devido a pandemia, teve que se readaptar para transmitir os conteúdos didáticos, das quais trabalham as atividades da cultura corporal do movimento com apoio dos meios digitais, os educadores se encontram desamparados quanto aos recursos e materiais necessários para a docência desejada. Segundo Gallahue (2005) citado por Magalhães, Kobal e Godoy (2007) a disciplina de Educação Física é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, onde abrange os aspectos motores, cognitivos e sociais, além disso, é extremamente necessária nos anos iniciais de ensino, onde se encontra atrelada a fase de aquisição dos movimentos, que irá instituir a base da aquisição motora posterior. Estudos recentes como o de Pedrosa e Dietz (2020) mostra que cerca de 44,76% dos pais, em uma pesquisa realizada acerca da prática de atividade física

por meio da disciplina de Educação Física e da criação artística por meio da disciplina de Artes, apontam que houve uma mudança no comportamento das crianças neste momento de pandemia, onde destacaram-se os fatores de ansiedade e irritabilidade associado ao estresse. Percebe-se que as transformações que decorreram, trouxeram consequências na vida das crianças. O papel do professor de Educação Física é essencial neste momento e se torna extremamente importante no combate dessas emoções. O autor reforça que:

A prática de atividades físicas, com auxílio de um Educador Físico, contribui consideravelmente nas emoções dos indivíduos, conforme é aumentado o nível de práticas de atividades físicas, existe uma diminuição no nível de estresse que é tão prejudicial à saúde (PEDROSA E DIETZ, 2020, p.109).

Mediante ao exposto, sabemos o quão importante é a Educação Física no cotidiano de todos. No entanto, são escassos os estudos que abordam quais dificuldades os professores de Educação Física estão encontrando neste momento de pandemia, quais metodologias e ações estão sendo realizadas, tendo em vista que órgãos educacionais responsáveis autorizaram as aulas remotas em toda modalidade de ensino. Um exemplo que pode ser citado, sobre medidas tomadas a fim de minimizar os efeitos da suspensão das aulas, é do estado de Minas Gerais, onde a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), criou um regime de estudo não presencial, intitulado PET's (Programa de Estudo Tutorados), que foi elaborado por ano de escolaridade, e levou em consideração o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MINAS, 2020).

Todas as disciplinas, incluindo a Educação Física, possuem seus PET's, que é constituído por componentes curriculares, onde para cada componente é previsto atividades a serem distribuídas em quatro semanas. Esse programa de estudo foi disponibilizado para todos estudantes da rede pública por meio do site da secretaria de educação, além de arquivos em pdf's, e-mails enviados para os pais e/ou responsáveis e outras ferramentas digitais. Já os alunos que não possuem acesso ao computador, a escola é responsável por imprimir e entregar o material, onde conta com o apoio das Superintendências Regionais de Ensino (SRE's). No

entanto, observa-se que alguns conteúdos dessa apostila, só é acessada por meio de links, nesse caso, os alunos que não possuem internet, ficam impossibilitados de acessarem o conteúdo. Dando um foco na Educação Física, nota-se que no Ensino Infantil e Ensino Fundamental, os anos iniciais não possuem PET's, sendo assim, as aulas de Educação Física não são realizadas.

De modo geral, todos os professores de Educação Física tiveram que adaptar sua prática de acordo com a realidade. Um outro exemplo de mudanças, acontece na cidade de Ribeirão Pires/ São Paulo, que é tratado na matéria do site ABC do ABC (REDAÇÃO, 2020, s/p). Segundo a reportagem, estudantes da rede municipal de ensino participam do programa “Aprendendo em Casa”, uma ação criada pela prefeitura municipal a fim de oportunizar o enfrentamento do Coronavírus (Covid 19). A estratégia adotada pelos professores de Educação Física visa prevenir o sedentarismo e promover a qualidade de vida por meio de envio de atividades práticas e teóricas, parte das aulas são revisões de conteúdos já ministrados presencialmente. A plataforma Google Class é utilizada para o acompanhamento das atividades.

Várias iniciativas estão sendo tomadas em todo país, objetivando a promoção da prática de atividade física dentro de casa, dentre as quais a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) (2020) por meio do Grupo de Trabalho em Atividade Física da SBP, forneceu algumas orientações importantes para escolas, professores de Educação Física, pais e cuidadores em geral, aqui, será citada algumas orientações para os professores de Educação Física. Segundo a SBP, os professores precisam promover atividades físicas de intensidade moderada, visando a melhora do sistema imunológico a médio e longo prazo, desenvolver atividades esportivas individuais, que necessitam de poucas adaptações, além de outras orientações, a que mais se aproxima de uma metodologia de trabalho para os docentes, aborda a construção de plano de trabalho conjunto com a comunidade escolar, conscientizando os alunos às práticas de atividades físicas seguras neste período de pandemia. Assim, foi possível perceber, de certo modo, que a forma como o professor necessita atuar, não são explicitadas de forma clara, nem foram apontadas dificuldades e caminhos para solucionar problemas.

## Conclusão

Este trabalho traz um reflexo das transformações que ocorreram devido ao Novo Coronavírus (Covid 19), em especial, na educação brasileira. Desde a Segunda Guerra Mundial, nunca tantos países em distintos continentes fecharam as escolas e Instituições de Ensino Superior pelo mesmo motivo e ao mesmo tempo. Desde que a pandemia chegou ao Brasil, ela vem transformando de maneira rápida as formas de conhecimento, com a suspensão das aulas, a tecnologia para o ensino e a aprendizagem é uma forma de reparação dos danos aos alunos que foram prejudicados.

Os professores e também os estudantes se viram na oportunidade de adequação ao novo modelo educacional. É necessário compreender que o novo modelo é uma emergência, e uma exceção do que estamos vivendo. Este exemplo de conduzir a educação através dos meios tecnológicos é o que o Brasil, e vários outros países, encontraram para transmitir o conhecimento em um período caótico em que todo o mundo se encontra. A internet é um recurso indispensável a este modelo. As práticas virtuais, as plataformas, os celulares, os tablets, os computadores/notebooks são essenciais para não deixarem o futuro dos estudantes estáticos. Ainda não se sabe como será o futuro da educação –pós-pandemia - que emprega a tecnologia como método de ensino efetivo para dentro de casa. O educador nesta ocasião recente age com a invenção e adaptação para que se consiga transmitir os seus conhecimentos que antes eram dados presencialmente e sem tanto o uso de recursos digitais.

O ambiente escolar, em um triste momento, antecipa o tempo da internet e da computação trazendo uma oportunidade pedagógica que talvez fosse empregado futuramente. A grande questão é que infelizmente as medidas tecnológicas fogem de muitas realidades brasileiras. Os recursos financeiros que encontramos nas redes privadas de ensino é uma realidade distante de muitas escolas públicas. Para a excelência na transmissão do conhecimento em diferentes classes sociais seria necessário que no mundo não existissem barreiras sociais e econômicas, todos usufruíram de uma ótima infraestrutura e aparatos tecnológicos o que é uma realidade lamentavelmente ilusória.

Diante do exposto, observa-se que a disciplina de Educação Física



também sofre com as consequências do Novo Coronavírus. Foi necessário que professores adaptassem suas práticas para que fossem realizadas em casa. Além disso, precisaram refletir sobre suas atividades e propostas pedagógicas, visto que, além das dificuldades causadas pelo distanciamento - visando evitar a disseminação do vírus - precisaram reinventar suas práticas para serem expostas através de meios digitais. O árduo trabalho realizado pelos educadores nesse momento caótico em que o Brasil se encontra, auxilia para a melhoria da qualidade de vida de seus alunos, além de proporcionar o lazer para os jovens e crianças que estão confinados em casa.

Sabemos que a disciplina de Educação Física é essencial para o currículo, agora, mais do que nunca, conseguimos observar os benefícios de sua prática de uma maneira diferente, contando com auxílio da tecnologia. Ressalta-se o quanto é necessário a valorização do docente, que em meio ao caos, busca transmitir de maneira íntegra seus conteúdos visando o desenvolvimento de seus alunos e reafirmando a importância da Educação Física no contexto escolar.

Por fim, o Novo Coronavírus (Covid 19) trouxe múltiplos ensinamentos, entre eles, novas formas de comunicação, mostrando que as ações não são mais isoladas. A pandemia borrou as fronteiras estabelecidas nos mapas. Profissionais de diferentes áreas, entre eles os da saúde, os da economia e os da educação seguem se capacitando para reduzir os impactos múltiplos que o vírus está causando em diferentes contextos e diferentes níveis. Espera-se que tudo se tranquilize rápido para que as desigualdades sociais não sejam tão cruéis com os brasileiros e com todo o resto do mundo. Espera-se também, que o carinho dado no meio escolar volte logo e que as relações que envolvem a aglomeração e o contato físico deixem de ser inviáveis e voltem a ser indispensáveis.

## Referências

ALLEN, K. D. *et al.* Physical therapy vs internet-based exercise training for patients with knee osteoarthritis: results of a randomized controlled trial. **Osteoarthritis and Cartilage**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 383-396, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2930772>. Acesso em: 05 de jul. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Currículo Referência:**

políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em 27 de abril de 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, de 1 de abril, 2020.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação - CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. 28 de abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoesprogramas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia?Itemid=164>. Acesso em 03 de mai. 2020.

CARVALHO, Adélia Honório. A evolução histórica da educação a distância no Brasil: avanços e retrocessos. **Monografia de Especialização.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2013. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4653/1/MD\\_EDUMTE\\_II\\_2012\\_01.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4653/1/MD_EDUMTE_II_2012_01.pdf). Acesso em: 09 de jul. de 2020.

FARIAS, Suelen Conceição. Os benefícios das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de Educação a Distância (EAD). **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 11, n. 3, p. 15-29, 2013.

FERNANDES, Cleonice Terezinha; TOLIO, Elisiane Medianeira Moro. Educação Física com ênfase na saúde: novos caminhos na escola. **Revista Panorâmica online**, UFTM, v. 1, 2020. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/1164>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Coronavírus faz educação à distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da inexperiência dos alunos. **Informe ENSP**, 1p., 24 de abril de 2020.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do Coronavírus. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/13/educacao-nao-formal-direitos-e-aprendizagens-dos-cidadaos-em-tempos-do>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

KARPINSKI, Josiane Aparecida. et al. Fatores críticos para o sucesso de um curso em EAD: a percepção dos acadêmicos. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 440-457, Ago. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000200440&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200440&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 de jul. de 2020.

MAGALHÃES, Joana S; KOBAL, Marília Correia; GODOY, Regiane Peron. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, vol. 6, n. 3, 2007. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef\\_6.3/Artigo\\_04.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf). Acesso em: 07 de jul. de 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação lança Regime de Estudo não Presencial para alunos da rede pública estadual de Minas. 2020. <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10854-secretaria-de-estado-de-educacao-lanca-regime-de-estudo-nao-presencial-para-alunos-da-rede-publica-estadual-de-minas>. Acesso em: 06 de jul. de 2020.

MONTEMERLI, Roberto. Os desafios da Itália na emergência do Coronavírus. Espaço e Economia. **Revista brasileira de geografia econômica**, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/11312>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

OLIVEIRA, Hudson do Vale; SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

PALÁCIO, Maria. Augusta; TAKENAMI, Iukary. Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, v. 8, n. 2, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

PEDROSA, Gabriel Frazao Silva; DIETZ, Karin Gerlach. A Prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista/ RR, v. 2, n. 6, p. 103-112, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/PedrosaDietz>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

REDAÇÃO. Alunos de Ribeirão Pires têm aulas de Educação Física no “Aprendendo em Casa”. Postado em: 27 de abril de 2020. Fonte: PME-

TRP. Disponível em: <https://www.abcdoabc.com.br/ribeirao-pires/noticia/alunos-ribeirao-pires-tem-aulas-educacao-fisica-aprendendo-ca-sa-100580>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

VANDELANOTTE, Corneel. *et al.* The effectiveness of a web-based computer-tailored physical activity intervention using fitbit activity trackers: randomized trial. **Journal of Medical Internet Research**, [S. l.], v. 20, n. 12, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://www.jmir.org/2018/12/e11321/>. Acesso em: 06 de jul. de 2020.

# LUTAS/ARTES MARCIAIS NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: ENTRE AUSÊNCIAS, PRESENCAS E INCONSISTÊNCIAS

*Álex Sousa Pereira*<sup>1</sup>

*Fábio Pinto Gonçalves dos Reis*<sup>2</sup>

*Kleber Tuxen Carneiro*<sup>3</sup>

## **Introdução**

Estamos pelo menos há trinta anos discutindo a necessidade de diversificação dos conteúdos na Educação Física Escolar, bem como, defendendo o desenvolvimento pedagógico que supere o modelo pautado em práticas tecnicistas. Na visão de Jocimar Daólio, nosso campo de intervenção escolar passou por uma revisão “do conceito de corpo ao considerar a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, o que fez abandonarmos a ideia de componente que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte restrito à sua dimensão técnica” (2004, p. 12). O autor ainda considera que a Educação Física deve trabalhar com a perspectiva de ser humano eminentemente “cultural, contínuo construtor de linguagens e elementos relacionados à corporeidade. Assim, podemos considerá-la como subárea científica que tem como objeto de estudo e

- 
- 1 Mestre em Educação (UFLA) e Doutorando em Educação Física – UNICAMP. Professor Universitário na UNIPTAN. E-mail: alexjhowsp@hotmail.com.
  - 2 Mestre em Educação (USF) e Doutor em Educação – USP. Professor Associado na Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: fabioreis@ufla.br.
  - 3 Mestre e Doutor em Educação – UNESP. Professor Adjunto na Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: kleber.azevedo@ufla.br.

ensino a cultura corporal de movimento” (DAÓLIO, 2004, p. 13).

Dessa forma, afirmamo-la como uma ação pedagógica e científica que tematiza intencionalmente a cultura corporal de movimento manifesta quando as pessoas praticam esporte, dança, ginástica, circo, jogo, lutas/artes marciais<sup>4</sup>, entre outros conteúdos que se relacionam com a escola (DARIDO, 2011). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), o professor, durante a elaboração do seu planejamento, deve considerar o corpo como um organismo integrado, que interage constantemente com o meio físico e cultural, capaz de expressar dor, prazer, alegria, medo, dentre outros (BRASIL, 1998).

Na tentativa de perscrutar a discussão acerca da cultura corporal de movimento, mencionamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017, ao trazer a concepção de que a Educação Física é uma:

[...] área que contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017, p. 27).

Nessa sequência de reflexão, Mauro Betti (2013) acrescenta que a Educação Física no espaço escolar é responsável, então, por:

[...] propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de

---

4 Utilizamos o binômio Lutas/Artes Marciais sob a premissa de que tanto na concepção de Lutas quanto no entendimento de Artes Marciais há certa complementaridade, seja no plano da evolução histórica, seja na conformação das práticas corporais, afora a evolução destas e de seus artefatos, em que pesem os riscos (tradições, histórias e elementos contextuais) que envolve aproximá-las. Ainda assim, independentemente da ousadia epistemológica e de suas implicações, coaduná-las nos parece indicar um caminho promissor na tentativa de ampliar a presença desses saberes no espaço escolar (PEREIRA, REIS, CARNEIRO, 2020; PEREIRA, REIS, CARNEIRO, SCAGLIA, 2021).

aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressões, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas (p. 64).

Na esteira de análise, Pereira, Reis, Carneiro e Scaglia (2021) destacam que cabe a esse componente curricular a atribuição de ensinar os saberes historicamente vinculados ao contexto dos sujeitos da aprendizagem, ao denotarem que:

Concomitantemente, teria a função de fomentar as atividades (intelectivas) para que os educandos se apropriem, construam, transformem, ressignifiquem e propagem os saberes (assentados na corporeidade) e legados às gerações subsequentes, numa espécie de viagem experiencial conferida pela apropriação do conhecimento (p. 4).

No intuito de circunscrever melhor o nosso objeto de pesquisa, partimos da concepção de que as Lutas/Artes Marciais se inserem no âmbito da cultura corporal de movimento, razão pela qual é um dos conteúdos da Educação Física escolar. Assim como as danças, os esportes, os jogos, as ginásticas e as práticas circenses, a mencionada manifestação reflete os modos de ser, viver e pensar das pessoas e das sociedades em momentos históricos diferentes (PEREIRA, REIS, CARNEIRO, SCAGLIA, 2021). Logo, é preciso permitir que crianças e jovens tenham experiências formativas com tal prática corporal de maneira contextualizada, ao passo que, para tanto, é preciso pensá-la por intermédio de processos de ensino que intencionalmente possam transformá-la didaticamente.

Entretanto, nem sempre é isso acontece, uma vez que Breda e colaboradores (2010) sinalizam quanto às dificuldades da inclusão do tema Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar e, conseqüentemente, o receio dos docentes em abordá-lo em suas aulas (MATOS et al, 2015). Destarte, Pereira (2018) aponta que as propostas de ensino devem adequar-se as crianças e jovens e não o contrário, almejando com isso chamar a atenção que a aprendizagem deve produzir sentidos e significados para os envolvidos na teia pedagógica.

Darido (2011) destaca que ninguém pode gostar e se interessar por aquilo que não conhece, pois, muitas vezes, temendo um possível estranhamento dos sujeitos sobre algumas manifestações da cultura corporal de movimento, tais como as Lutas/Artes Marciais, o docente negligencia

determinados conhecimentos na sua prática de ensino. Compreendemos que a melhor estratégia não é a omissão, mas o raciocínio pedagógico elaborado sobre qual metodologia utilizar ao abordar as mencionadas temáticas (PEREIRA, 2018).

No caso das Lutas/Artes Marciais, diversos motivos são apresentados pelos professores de Educação Física para não inseri-las em suas aulas, visto que Nascimento e Almeida (2007) apontam três mais recorrentes, a saber: a falta de vivência pessoal, a preocupação com o fator violência e a falta de materiais/espacos adequados. Entretanto, consideramos ser possível desenvolver este conteúdo se o docente deter o conhecimento pedagógico e científico para propor metodologias renovadoras, ressignificar artefatos, redimensionar espaços e problematizar temáticas sociais e representações que atravessam o universo das lutas (PEREIRA, REIS, CARNEIRO, 2020).

Segundo os autores, qualquer conteúdo pode ser tratado na escola, tendo em vista que o objetivo da Educação Física escolar não é formar atletas de rendimento, muito menos lutadores e/ou competidores de uma ou outra modalidade esportiva de combate, mas, sim, oferecer subsídios para que todos indivíduos, independentemente de suas características físicas, étnicas, econômicas, sociais, de gênero ou de habilidade, apropriem-se criticamente do diversos aspectos relacionados às manifestações de Lutas/Artes Marciais. Como, por exemplo, as origens e significados delas em nossa e outras culturas, algumas das diversas formas possíveis de praticá-las, as principais características, classificações, técnicas de ataque/defesa e finalidades, além de outras.

Nessa direção, Matos e colaboradores (2015) afirmam que um conjunto de situações ajuda a fortalecer a insegurança dos educadores, motivo pelo qual conseguem detectar muitos desafios a serem enfrentados, tais como a escassez de propostas pedagógicas sistematizadas referentes às Lutas/Artes Marciais e o pífio número de publicações acerca do ensino da referida manifestação. Corroboramos com Pereira, Reis e Carneiro (2020, p. 5) quando afirmam que trata-se igualmente de:

[...] preferências que elegem alguns saberes em detrimento de outros, sobre as quais operam um conjunto de variáveis que cooperam para essa incidência. São implicações que decorrem tanto por



questões de ordem formativa na esfera macroestrutural (matrizes de curso de formação; documentos curriculares oficiais; ausência de plano de formação continuada, ingerências das novas tecnologias, dentre outras.), quanto em razão dos aspectos de ordem pessoal (afinidade epistemológica, segurança para ensinar, identificação com determinado saber, condições objetivas, recursos, espaços adequados, entre outros elementos).

Nesse contexto, Pereira, Reis e Carneiro (2020) exprimem que uma das principais razões para os professores se sentirem inseguros em tematizar as Lutas/Artes Marciais na Educação Física Escolar, refere-se à formação inicial inadequada que negligencia tal conteúdo na matriz curricular. Ou mesmo quando isso é abordado em alguma disciplina específica do curso, há o predomínio de um modelo de ensino tecnicista, centrado na técnica (como fazer), o que dificulta a constituição do professor crítico-reflexivo que atuará no âmbito da instituição escolar.

Em face do exposto, este estudo se propôs analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais brasileiras, verificando se neles existem disciplinas relacionadas ao conteúdo Lutas/Artes Marciais e quais as perspectivas teórico-metodológicas identificadas. Este recorte pelas Universidades Federais se deu primeiramente pela força, o prestígio, o significado e a importância dessas instituições no ambiente acadêmico e social. Em segunda instância, a escolha foi pessoalmente delimitada pela inserção dos pesquisadores em uma delas ao Sul de Minas Gerais.

Os indícios e argumentos tecidos até aqui suscitam diversas questões, dentre elas: por que as Lutas/Artes Marciais não se estabelecem como parte das práticas curriculares da Educação Física escolar? Nesse sentido, existem disciplinas que tematizam tal conteúdo nos cursos de formação inicial em Educação Física das Universidades Federais brasileiras? Se existem, as mesmas propõem formação orientada sob quais matizes epistemológicas e pedagógicas?

Para refletir sobre essas questões, realizamos um levantamento de informações em todas as Universidades Federais brasileiras cujo objetivo foi constatar em quais delas existem o curso de Educação Física Licenciatura e, dentre os localizados, identificar quais possuem disciplinas obrigatórias relacionadas ao conteúdo Lutas/Artes Marciais. Com o

objetivo de desvelar esse contexto, o trabalho em tela adotou uma abordagem qualitativa caracterizada como descritivo-interpretativa (BAUER; GASKEL, 2002) e o corpus empírico se estruturou a partir da realização de uma revisão bibliográfica e da coleta de dados nas páginas digitais das instituições mencionadas. Os dados serão apresentados na próxima seção, com a pretensão de serem interpretados e analisados a partir do diálogo/confronto com os aportes teóricos pertinentes.

## **Desenvolvimento**

Sabe-se que a formação inicial dos licenciados em Educação Física é um momento importante na constituição de experiências formativas que compõem a identidade docente. Partindo dessa concepção, empreendeu-se uma pesquisa cuja finalidade foi analisar os currículos dos cursos de Educação Física Licenciatura das Universidades Federais Brasileiras, a fim de aferir como os conhecimentos relativos às Lutas/Artes Marciais figuram (ou não) nesses espaços de desenvolvimento profissional. No escopo do estudo, buscou-se verificar se os efeitos epistemológicos dessas disciplinas poderiam potencializar o ensino dos saberes relativos às Lutas/Artes Marciais, ou acabariam gerando opacidade e fragilidade em termos metodológicos, o que resultaria no abandono de seu ensino na escola (PEREIRA, REIS, CARNEIRO, SCAGLIA, 2021).

Sendo assim, analisamos quarenta e cinco (45) matrizes curriculares dos cursos de Educação Física localizados em Universidade Federais brasileiras. Para expormos os dados da pesquisa, agruparemos o conteúdo Lutas/Artes Marciais a partir de algumas categorias baseadas em eixos temáticos, quais sejam: pedagogia do ensino das Lutas/Artes Marciais; Lutas/Artes Marciais; modalidades específicas de combate. Essa proposta consiste em um método de análise qualitativo dos materiais empíricos, no qual o objetivo consiste em identificar, analisar, interpretar e relatar temas a partir dos dados produzidos. De acordo com Silva (2009), a análise temática possui características parecidas com procedimentos que são adotados tradicionalmente na análise qualitativa, sendo eles: busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nos temas e heterogeneidade externa entre os temas. Ainda segundo a autora, a proposta pode contribuir devido a sua praticidade e ampla aplicabilidade,

podendo ser utilizada em grande parte das análises desenvolvidas em estudos qualitativos.

Assim, o agrupamento de disciplinas concernentes à **pedagogia do Ensino das Lutas/Artes Marciais** buscaram abordar os procedimentos didáticos para o ensino e aperfeiçoamento da aprendizagem do referido conteúdo na escola, com base nos princípios investigativos da pedagogia do esporte e suas múltiplas linguagens. O eixo de disciplinas que se vincularam às **Lutas/Artes Marciais** priorizaram discutir, vivenciar e analisar algumas modalidades específicas de combate, suas construções históricas, técnicas e táticas. Por fim, o grupo circunscrito as **Modalidades Específicas de Combate** investiram no trabalho com uma única modalidade específica de combate, tais como judô e/ou capoeira, enfatizando o aprendizado técnico e tático visando um saber especializado.

Dito isso, apresentamos que quarenta e cinco (45) das sessenta e três (63) Universidades Federais brasileiras possuem o curso de Educação Física Licenciatura ou Licenciatura Plena. Desses quarenta e cinco (45) cursos, em trinta e quatro (34) deles existe pelo menos uma disciplina obrigatória, em suas matrizes curriculares, que se referem ao conteúdo Lutas/Artes Marciais. Ou seja, onze (11) cursos de Educação Física não têm nenhuma disciplina obrigatória relacionada ao mote.

A ausência do conteúdo nesses onze (11) cursos de Educação Física pode parecer pouco relevante em relação aos outros trinta e quatro (34) que integram pelo menos uma disciplina obrigatória relacionada às Lutas/Artes Marciais. Todavia, esse número não pode ser subestimado, pois quantos professores de Educação Física escolar já se formaram e quantos irão se formar sem nunca ter discutido, vivenciado ou analisado algum aspecto desse importante conteúdo da cultura corporal de movimento? Consideramos que está não é apenas uma discussão numérica, mas sobre os efeitos formativos que essa falta produz nos aspirantes à docência, notadamente no tocante das práticas corporais de lutas.

Analisando sob uma perspectiva mais crítica e minuciosa, dos trinta e quatro (34) cursos que existem pelo menos uma disciplina obrigatória referente ao conteúdo Lutas/Artes Marciais, seis (6) deles têm a modalidade de Capoeira e/ou Judô e os outros cinco (5) possuem outras práticas específicas, dependendo da experiência artesanal do docente

responsável. Ou seja, dos trinta e quatro (34) cursos, onze (11) não tem a composição de disciplinas que abordem os procedimentos didáticos para o ensino e aperfeiçoamento da aprendizagem global das Lutas/Artes Marciais. Afirmamos isso porque as que focam em modalidades específicas, quase sempre, limitam-se a reproduzir e ensinar somente determinados aspectos técnicos de ataque e defesa da luta (não que eles devam ser negligenciados), o que dificulta o acesso a um saber mais contextualizado e transversalizado.

Nesse sentido, Silva (2015) afirma que os currículos que restringem o ensino do conteúdo Lutas/Artes Marciais em apenas uma ou outra modalidade, tornam-se contraditórios em relação aos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) e as Propostas Curriculares de alguns estados. Segundo o autor, estes ordenamentos pedagógicos sugerem que as Lutas/Artes Marciais devem ser tratadas amplamente, tendo como base o resgate histórico, o aprendizado global e os princípios filosóficos.

Convém ressaltar que esses dados também nos mostram que, dos trinta e quatro (34) cursos de Educação Física que têm disciplinas relacionadas às Lutas/Artes Marciais, apenas vinte e três (23) possuem o objetivo de realizar uma análise crítica acerca do conteúdo e construir procedimentos didáticos com base nos princípios da pedagogia do esporte ou do jogo.

Diante do levantamento numérico exposto, podemos constatar que quase 50% de todos os cursos de Educação Física das Universidades Federais brasileiras não possuem nenhuma disciplina obrigatória que vincule às Lutas/Artes Marciais ao ensino global, ou seja, uma orientação metodológica que defende a lógica contrária do ensino a partir das modalidades específicas de combate. Na medida em que adota uma concepção mais abrangente que busca identificar o que todas as Lutas/Artes Marciais têm em comum, o método global prioriza o ensino por meio de jogos que possuem contato intencional, imprevisibilidade, regras, fusão ataque/defesa e um (ou mais) oponentes/alvo.

De igual modo, outro aspecto identificado diz respeito ao fato de que 49% de todos os cursos de Educação Física das instituições investigadas não abordam as Lutas/Artes Marciais, ou mesmo quando aparecem,

os docentes fazem isso de forma fragmentada por intermédio de uma ou duas modalidades específicas. Para contribuir com essa reflexão, mencionamos o trabalho de Matos e colaboradores (2015) ao afirmarem que os currículos das Universidades Federais da Bahia detêm problemas no interior das próprias disciplinas ofertadas nas licenciaturas da área. Acontece que apesar de terem a denominação de Lutas, Pedagogia das Lutas ou Metodologia do Ensino das Lutas, na prática tratam, muitas vezes, de alguma modalidade específica que o docente domina a partir de vivências como lutador.

Alves Junior (2006), por sua vez, afirma que as disciplinas de Lutas/Artes Marciais se restringem a tratar especialmente dos aspectos técnicos, excluindo as várias possibilidades educacionais que essa manifestação pode proporcionar. Fica, assim, caracterizada uma formação tecnicista, baseada em conteúdos pautados na reprodução de gestos técnicos descontextualizados, voltados para os aspectos esportivos e de alto rendimento.

Outro ponto importante é levantado por Antunes (2009) ao problematizar as nomenclaturas utilizadas para conceituar Lutas/Artes Marciais no interior da ementas dos componentes curriculares. Segundo ele, é possível identificar em uma mesma ementa a utilização de vários termos para se referir ao mesmo tema, dentre os quais destacam-se as palavras Lutas, Artes Marciais, Esporte de Contato, Esporte de Luta, Defesa Pessoal e Modalidades de Combate. Convém destacar que vários autores apontam que essa variedade de termos demonstra de igual modo uma confusão conceitual, didática e epistemológica (TOJAL, 2004; NUNES, 2006).

De acordo com Gomes (2008), as Lutas têm como característica o contato proposital entre duas ou mais pessoas que com ações ofensivas e defensivas buscam acertar ou imobilizar o oponente-alvo. De acordo com a conceituação da autora, uma manifestação de Luta possui regras previamente reconhecidas e respeitadas, bem como, compõem-se de ações corporais imprevisíveis com o intuito de sobrepujar o oponente. Além disso, é preciso que exista um alvo personificado no oponente, podendo ser também em nível imaginário (quando acontece treinamentos/demonstrações de técnicas de lutas que não necessariamente necessitam

de um oponente físico) (GOMES, 2008). A ausência de qualquer uma dessas características, segundo a autora, descaracteriza o fenômeno e dá lugar a outros tipos de manifestações.

Em relação ao termo Artes Marciais, observamos a ocorrência de outras palavras que foram elencadas direta ou indiretamente à referida prática corporal, sendo elas: disciplina, batalhas, guerras, história, técnicas, implementos, defesa pessoal, cultura e atividades físicas. Para Correia, Franchini (2010) e Rufino (2018) a Arte Marcial faz menção a práticas utilizadas em guerra que, com o passar do tempo, foram sendo atribuídos novos significados, quais sejam, o de beleza e estética dos movimentos, os referentes às condutas e fundamentações filosóficas com forte influência oriental.

Em última análise, podem-se identificar, nas matrizes perscrutadas, muitas lacunas no tocante a organização e sistematização de metodologias que aprimorem o ensino das Lutas/Artes Marciais nas aulas de Educação Física escolar em um número significativo de licenciaturas em Educação Física das Universidades Federais brasileiras. Que, por sua vez, poderão oportunizar (ou não) aos alunos à mobilização (intelectiva), apropriação e reconstrução crítica dos conhecimentos produzidos pela humanidade, no que concerne ao universo da mencionada prática corporal (PEREIRA, REIS, CARNEIRO, SCAGLIA, 2021). Não que os professores e os aspirantes à docência na área da Educação Física formados por essas instituições estariam condenados a nunca tematizar essas práticas em suas aulas, mas, de fato, consideramos que a formação inicial é um tempo específico de constituição da identidade profissional que reverbera significativamente no trabalho desenvolvido na escola. Dito isso, partiremos para as considerações finais do texto em tela.

## **Considerações finais**

No início desse capítulo foi necessário situar e justificar as Lutas/Artes Marciais como conteúdo da Educação Física escolar, pois são consideradas manifestações da cultura corporal de movimento, objetos de estudo e intervenções na área. Posteriormente nos propomos a compreender e identificar, no contexto da Universidades Públicas brasileiras, quais os cursos de licenciatura em Educação Física possuíam em suas matrizes

curriculares alguma disciplina relacionada ao tema, bem como, quais as abordagens empreendidas pelos docentes e sugeridas nas ementas. Em síntese, o objetivo do nosso texto foi explorar e debater os dados de um de nossos estudos anteriores (PEREIRA, 2018), segundo o qual examinamos e cotejamos como os saberes referentes às Lutas/Artes Marciais figuram (ou não) nesses cursos.

Pois bem, em linhas gerais foram constatadas ausências e inconsistências do conteúdo Lutas/Artes Marciais em 49% das ementas das matrizes analisadas. Ainda que muitas delas estejam fundamentadas na produção científica mais recente em relação ao campo da Educação Física escolar, nota-se a incipiência do conteúdo na formação inicial de professores, o que na nossa hipótese compromete o desenvolvimento do trabalho na escola. Em especial, no que diz respeito aos subsídios metodológicos, isto é, “como ensinar, organizar o trabalho pedagógico, preparar um ambiente de ensino, adaptar recursos auxiliares e aferir uma experiência de aprendizagem (avaliar) envolvendo Lutas/Artes Marciais” (PEREIRA, REIS, CARNEIRO, SCAGLIA, 2021, p. 13).

Sobre o mote, Silva (2015) investigou os documentos curriculares que orientam a formação de professores no campo da Educação Física. O autor constatou que há um distanciamento problemático entre a formação dos professores e o trabalho pedagógico com Lutas/Artes Marciais no processo educativo, uma vez que na prática, o ensino dessa manifestação se reduziu aos conhecimentos técnicos de poucas modalidades. Uma contradição, segundo autor, pois isso ia na contramão do que os documentos por ele analisados sugeriam enquanto prática educativa. Em outras palavras, os ordenamentos perscrutados pelo autor estabeleciam que o ensino de Lutas/Artes Marciais deveria envolver uma ampla gama de conhecimentos, além de englobar diversas abordagens metodológicas.

Dessa maneira, ratificamos a importância dos cursos de Educação Física criarem disciplinas obrigatórias relacionadas ao conteúdo Lutas/Artes Marciais e os que já possuem, mas orientam-se em uma perspectiva tecnicista, reflitam sobre outras possibilidades de formação didática. Trata-se de um território histórico, epistemológico e (potencialmente) formativo extremamente vasto, por isso reforçamos o lugar dessas práticas corporais no contexto do percurso de experiências dos aspirantes

à docência. Para os professores que já se formaram ou irão se formar num futuro próximo e não tiveram a oportunidade de se apropriar didaticamente do tema, é importante que tenham o subsídio de materiais e cursos de formação continuada envolvendo o tema. Materiais esses que devem estar intimamente ligados aos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, elaborados e produzidos com a intenção de auxiliar as necessidades de planejamento, intervenção e avaliação do professor, bem como, de contribuir às aprendizagens das crianças e jovens no âmbito educativo.

Por fim, concluímos que o nosso estudo sinaliza um avanço no debate, mas também que ainda temos muito por fazer em relação ao ensino de Lutas/Artes Marciais nas aulas de Educação Física. Sigamos lutando com muito estudo científico e diálogo com o “chão” da escola, visto que a formação inicial não pode se distanciar da realidade cotidiana das nossas instituições.

## Referências

ALVES JUNIOR, E. D. Discutindo a violência nos esportes de luta: a responsabilidade do professor de educação física na busca de novos significados para o uso das lutas como conteúdo pedagógico. **XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ**. Rio de Janeiro, 2006.

ANTUNES, M. M. A relação entre as artes marciais e lutas das academias e as disciplinas de lutas dos cursos de graduação em educação física. **EFDeportes Revista Digital**, Buenos Aires, Año 14, n. 139, 2009.

BAUER, M., & GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BETTI, M. **Educação Física Escolar: Ensino e pesquisa-ação**. 2ed. Ijuí: Editora Unijí, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília. 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. MEC/SEF, 1998.

BREDA, M., GALATTI, L., SCAGLIA, A. J., PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um



trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E.. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 01-09, 2010.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Autores Associados: Campinas-SP, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos Pedagógicos para o ensino de lutas: contextos e possibilidades**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MATOS, J. A. B., HIRAMA, L. K., GALATTI, L. R., MONTAGNER, P. C. (2015). A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Revista Conexões**. Campinas, v. 34, n. 3, p. 234-244, abr/mai, 2015.

NASCIMENTO, P. R. B; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, setembro/dezembro de 2007.

NUNES, C. R. F. Entre as cordas do ringue: construções da masculinidade na prática das artes marciais combinadas. **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero**. ESEF/UFRGS, 2006.

PEREIRA, Á. S; REIS, F. P. G.; CARNEIRO, K. T.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogias das Lutas/Artes Marciais: do ambiente de jogo à sistematização do ensino**. Curitiba/PR: Editora Brazil Publishing, 2021.

PEREIRA, A. S; REIS, F. P. G. dos; CARNEIRO, K. T. Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino de lutas/ artes marciais na Educação Física escolar. **Revista Corpoconsciência**, v. 24, p. 208-225, 2020.

PEREIRA, Á. S. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. 2018. Universidade Federal de Lavras, Lavras.

RUFINO, L. G. B. **Metodologia do ensino de lutas na escola**. Londrina-PR: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018

SILVA, F. **O ensino de lutas na educação física:** construindo estruturantes e mudando sentidos. Ibirité: Fundação Helena Antipoff, 2009.

SILVA, R. B. **O conteúdo lutas na escola e na formação profissional em Educação Física.** Trabalho de conclusão de curso de especialização. Universidade Estadual da Paraíba, 2015. Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa.

TOJAL, J. B. A. G. **Da educação física à motricidade humana:** a preparação do profissional. Lisboa: Editora Piaget, 2004.

# LINGUAJAR CUIABANO: ORGULHO E PRECONCEITO

*Manoel Mourivaldo Santiago Almeida<sup>1</sup>*

*Jane Lemos Ravagnani<sup>2</sup>*

*Valquiria Dalila Moreira Viaro Marques<sup>3</sup>*

## Introdução

Por ser um organismo vivo, a língua tem se comportado de maneira que sua composição, mesmo diante de normas gramaticais, possibilita aos grupos de falantes serem capazes de produzir novos enunciados e permita ainda, sua comunicação e a compreensão numa abordagem de caráter social desprendida.

Considerando que variação linguística seja um fenômeno natural nesse processo de evolução da língua(gem), sua heterogeneidade, maleabilidade e flexibilidade se justificam então nesta diversidade e possibilidades de mudanças de seus elementos. No contexto da comunicação, características como a região geográfica, o sexo, a idade, a posição social e o grau de escolaridade dão a esse fenômeno de variação *status* de dinamismo e sensibilidade.

Dizer que a análise desse processo é importante, reforça a ideia

- 
- 1 Doutor em Filologia e Língua Portuguesa (2000) e livre-docência sobre as vogais do falar ribeirinho cuiabano (2009) pela Universidade de São Paulo. Professor do Mestrado em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop-MT, Brasil. E-mail: msantiago@usp.br.
  - 2 Mestranda em Letras, na área de Linguística Aplicada, PPGLetras, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop. Docente de língua portuguesa e língua inglesa no Ensino Fundamental I e II, nas escolas municipais de Lucas do Rio Verde, MT. E-mail: jane.ravagnani@unemat.br.
  - 3 Mestranda em Letras, na área da Sociolinguística, PPGLetras, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop. Docente de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, na Escola Estadual da Polícia Militar Tiradentes, em Nova Mutum-MT. E-mail: valquiria.marques@unemat.br.

de preservação da língua(gem) verdadeiramente falada, uma vez que seu uso atende às necessidades comunicativas e cognitivas de seus falantes. Desse modo, julgar as variedades é emitir juízo de valor sobre os seus usuários e essa atitude configura o preconceito linguístico. Eleger o que é certo ou errado na manifestação linguística, não ajuda em nada no processo de desconstrução de heterogeneidade entre os que falam uma mesma língua. Sendo assim, perceber e conceber a ideia de variação linguísticas na contemporaneidade e defender sua ocorrência faz parte da luta e da defesa da diversidade.

Neves (2010) diz que:

[...] toda língua de uma comunidade apresenta um padrão natural, uma forma em si aglutinadora da heterogeneidade, da multiplicidade, da variação linguística naquele estado de língua. [...] e por via do caráter social da língua, a relação com a norma culta se encaminha para uma constante busca de qualificação, elevação e prestígio (p. 33-34).

O preconceito linguístico existe e nele está embutida a ideia de homogeneidade, de língua única, porém quando há a compreensão de que existem variadas formas de manifestação da língua(gem) esse caráter e instrumento de exclusão social para a ser desconstruído reconhecendo esse sistema como heteróclito e variável.

Esse artigo tratará sobre essa relação entre o certo e o errado, o adequado e o inadequado, firmando o propósito de desconstrução do preconceito enraizado. Refletir sobre as práticas de linguagem e seus sabores e dissabores, numa perspectiva de abordagem de ordem cultural permitirá a valorização de vozes que rumam para a extinção no processo de desaparecimento linguístico, permitindo que não apenas povos minoritários, mas toda a cultura de um povo não desapareça.

Além das reflexões acerca dos preconceitos voltados para a língua(gem), para tornar esse trabalho mais elucidativo, será proposta a reflexão e análise da paródia “Ai se eu te pânho”<sup>4</sup> da dupla sertaneja Marcus Moreno e Frank Viola, que será analisada a partir da teoria Sociolinguística, com aporte teórico fundamentado principalmente no

---

4 Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2012/02/ai-se-eu-te-pegos-ganha-parodia-com-linguajar-cuiabano-veja-o-video.html>

autor Bagno (2003).

Isto posto, segue-se uma breve contextualização teórica para embasar as nossas discussões.

## **Língua e linguagem**

A língua, segundo Marcuschi (2008b, p. 61) é atividade sociointerativa sempre voltada para alguma finalidade e secundariamente serve para transmitir informações e representar o mundo. [...] tendência bastante grande em entender a língua não como forma, mas principalmente como atividade.

Fiorin (2003, p. 72), compreende a linguagem humana como “a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade. [...] a língua é, de certa forma, a condensação de um homem historicamente situado.”

De acordo com Koch (2003, p. 124), a língua é um sistema, é um conjunto de elementos inter-relacionados em vários níveis, no nível morfológico, no nível fonológico, morfológico e sintático, mas que somente se realiza enquanto prática social.

Os conceitos acima citados são relevantes neste trabalho, pois consideram o indivíduo que faz uso desta língua e o contexto onde ela está situada. A sociointeratividade destacada por Marcuschi estará presente por meio das variações linguísticas mato-grossense que serão analisadas nesta pesquisa. Fiorin, ao conceituar linguagem, ressalta a importância da historicidade da língua, o que cada indivíduo vivenciou, um conhecimento que deverá sempre ser considerado. Por outro lado, Koch enfatiza a estrutura da língua, mas ressalta que ela só existe dependendo de sua prática social. Portanto, é recomendável que se considere sua prática, o indivíduo que a usa e o contexto histórico-social-cultural em que ele está inserido.

## **Sociolinguística: fenômenos em processo de mudança**

Sob o viés da sociolinguística, a língua é conceituada como um organismo vivo, maleável e em constante mudança: “[...] é essencialmente heterogênea, variante e mutante” (BAGNO, 2007, p. 130).

Essa importante e constante variação da língua, é também,

evidenciada no excerto abaixo:

[...] a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças pronúncias, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. [...] não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes classes sociais. Mas ainda é uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante. (Brasil, 1998, p. 31).

No senso comum, os conceitos de certo e errado podem ser constantemente encontrados, e até mesmo, serem reforçados nos ambientes formadores, como a escola (BAGNO, 2003, p. 15). A norma-padrão da língua é importante, porém não deve o falar alheio, seu sotaque diferenciado, ou seja, a variação linguística, promover o preconceito. Na realidade, esta variação apenas aponta para uma rica diversidade que deve ser acolhida e comemorada. Na perspectiva sociolinguística, todas as nuances e abordagens são bem-vindas, desde que valorizem e estimulem a permanência de povos e suas culturas.

É imprescindível lançar um olhar mais criterioso para as variações da língua(gem) presentes em nosso país. Nesse sentido, e com o olhar científico, tem-se a Sociolinguística como uma das subáreas da Linguística que estuda a língua em uso dentro das comunidades de fala. Investigar as correlações que circundam aspectos linguísticos e sociais tornam visíveis relações humanas dantes esquecidas e até mesmo desaparecidas. Com um caráter investigativo, a ciência da linguagem concentra-se nos usos recorrentes da língua(gem) reforçando seus aspectos e afirmando sua importância social.

A Sociolinguística fixou-se como termo em 1964, em um congresso organizado por William Bright, do qual participaram vários estudiosos da relação entre linguagem e sociedade, dentre eles William Labov. Nasce a intenção de averiguar o surgimento das variações linguísticas,

sendo que a proposta inicial propunha identificar os fatores sociais que poderiam se relacionar com a diversidade linguística.

Enquanto ciência autônoma e interdisciplinar, a Sociolinguística teve início em meados do século XX, mas já havia vários linguistas que se guiavam por seus meandros a certo tempo antes dos anos 1960. Pensadores como Meillet [1866-1936], Bakhtin [1895-1975] consideravam o contexto sociocultural e a comunidade de fala em seus estudos investigativos. Nesse contexto, fala e falante eram observados em sua condição de produção.

Labov teve uma substancial importância nos desenvolvimentos da Sociolinguística nos Estados Unidos e pode ser considerado o fundador da Sociolinguística Variacionista. Em sua trajetória, ele começa realizando estudos em Linguística e tinha em mente uma mudança para um campo mais científico, baseado na maneira como as pessoas usavam a linguagem na vida cotidiana. Quando ele começou a entrevistar pessoas e gravar suas falas, descobriu que a fala cotidiana envolvia muita variação linguística, algo com que a teoria padrão não estava preparada para lidar. As ferramentas para estudar a variação e a mudança sincrônica surgiram dessa situação. Mais tarde, o estudo da variação linguística fornece respostas claras para muitos dos problemas que não eram resolvidos por uma visão discreta da estrutura linguística.

A Sociolinguística não apenas associa-se à questão da variação, mas também se preocupa com os temas relacionados ao preconceito linguístico, mobilidade e estigma social. Assim, não só Labov, mas também outros autores, a partir da obra laboviana, discutem esse assunto e puderam reforçar os conceitos sociolinguísticos. Por razões diversas, é muito importante refletir sobre a variação, especialmente na época atual, em que gramáticos e linguistas ocupam posições opostas, como se não houvesse o respaldo da História da Linguística (WEEDWOOD, 2002; LYONS, 2011) no sentido de que ambos pertencem à mesma área do conhecimento, todavia com concepções diversas.

Nesse sentido, a língua é o objeto de estudo dessa ciência e o instrumento em análise sobre o que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana. Todavia, Labov tenta abordar as grandes questões da Linguística, como determinar as formas e organização

subjacentes da linguagem e conhecer o mecanismo e as causas da mudança linguística.

## **Diversidade linguística no Brasil**

Comportar-se linguisticamente de múltiplas formas está relacionado ao fato de sermos plurilingues e este é um princípio sociolinguístico. Como afirma Bortoni (2001) “nos comportamos linguisticamente de várias formas, uma em casa, outra no trabalho, com os colegas e amigos, ou numa reunião mais formal e, qualquer falante possui essa característica”. A variação é inerente a todas as línguas, e a relação entre língua e sociedade tem sido tema de vários estudos na atualidade.

As ações humanas estão diretamente atreladas aos resultados e aos fatores sociais. Porém, no início não foi dada atenção devida a eles, sendo que, outros fatores foram responsabilizados pelas variações linguísticas. Labov (2000) afirma que “comunidade de fala para esse modelo teórico-metodológico não é entendida como um grupo de pessoas que falam exatamente iguais, mas que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros; comunicam relativamente mais entre si do que com os outros e, principalmente compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem”.

Em vistas disso, é comum dizer que há formas linguísticas em variação, isto é, formas que estão em co-ocorrência e em concorrência. Daí ser a Sociolinguística Variacionista também denominada de Teoria da Variação. Para falarmos da relação entre língua e sociedade é preciso compreender outros hábitos, modos, maneiras de vestir, costumes que estão ligados à interferência de fatores sociais. Cada povo transporta consigo traços de sua história e do seu processo de formação, marcos que demonstram seu poder e sua heterogeneidade dialetal. Com os povos brasileiros e o seu português falado não é diferente. É imprescindível considerar as variáveis dessa língua no Brasil.

Sendo assim, é essencial conhecer a relação existente entre língua e sociedade, a diversidade linguística e suas formas de uso. Não há uniformidade na fala das pessoas, pelo contrário, há diferenças nos diferentes falares do Brasil que se ligam diretamente à relação que há entre língua e sociedade. As diferenças estão relacionadas à identidade e a forma com



que as pessoas se comunicam, identifica-os como pertencentes a determinados grupos e essa possibilidade revela o grupo a que esse indivíduo pertence.

## “Certo” ou “Errado”?

Consideremos que preconceito linguístico é uma forma de discriminação social que consiste em julgar o indivíduo pela forma como ele se comunica, seja oralmente, seja por escrito. Nesse sentido, em se tratando de língua(gem) o parâmetro desse julgamento é a chamada norma culta: quanto mais distante dela, mais criticado é o falante.

Na obra “A língua de Eulália”, Bagno (2004) retrata o uso de uma linguagem “diferente” e diz que nem sempre, por assim ser, ela pode ser considerada “erro de português”. O modo como cada pessoa fala pode ser explicado ainda, por outras áreas que consideram as diferenças reais de comunicação de cada indivíduo. Chamar de “erro” uma manifestação linguística é sociocultural e depende da avaliação do meio em que o falante está inserido.

No Brasil, vê-se uma riqueza cultural latente. As variantes são reforçadas pela presença de sotaque e expressões marcadas por várias diferenças, como por exemplo as geográficas. Diante de tamanha mistura, é mais do que aceitável que haja diferenças. Porém, o que não deve ocorrer é a escolha de uma dessas variantes como sendo a “certa” e todas as outras serem consideradas erradas ou de menor prestígio.

No livro *Preconceito linguístico*, Bagno constata que, no Brasil, a discriminação e a exclusão em relação a “negros, nordestinos, pobres, analfabetos etc.” são acentuadas. Esse dado é confirmado se considerar-se que pelo fato de que a língua padrão é a ensinada nas escolas, e automaticamente taxada de “língua correta”, reforça-se a crença e a utilização da mesma nos centros de maior importância econômica, a partir daí já se prevê a estereotipação que surge sobre qualquer outra variedade. Essa é mais uma razão para difundir a luta pelo fim de todo tipo de preconceito.

Bagno (1999), explica que “a língua portuguesa foi levada para vários lugares do mundo por meio das conquistas marítimas de Portugal e, aos poucos, essa língua foi assumindo características próprias em cada comunidade”. Nosso país já é conhecido por sua expressiva extensão

territorial e somado a isso está a sua multiplicidade cultural.

Diante dos arranjos e rearranjos que os falantes da língua exercem sobre ela naturalmente surgem as variações linguísticas. Essas variações acontecem de acordo com a necessidade comunicativa se seus usuários. Por tratar-se de comunicação, tais variações não podem ser tratadas como “erros”. O autor constata a presença desse tipo de preconceito na sociedade, e afirma ser fruto “da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica”.

Sempre que há juízo de valor sobre uma manifestação linguística incorre-se no que Bagno considera “preconceito linguístico”, já que ao considerar um uso “certo” ou “bonito”, automaticamente condena-se o outro o considerando “errado” ou “feio”. Fazer afirmações pejorativas reforça a ideia de “pior” ou “melhor”, o que se distancia da proposta presente neste trabalho e não incentiva o processo educacional democrático. Insistir nesse julgamento aumenta as chances de criar barreiras para o enriquecimento de nosso patrimônio cultural. A língua é responsável, segundo Biderman (1899), por transmitir a herança cultural de um povo que carrega aspectos da vida, das crenças e valores de uma sociedade.

No fragmento do poema *Evocação do Recife*<sup>5</sup>, de Manuel Bandeira, encontramos importantes evidências da fala popular que exemplificam o acima exposto:

[...]A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros  
Vinha da boca do povo na língua errada do povo  
Língua certa do povo  
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil  
Ao passo que nós  
O que fazemos  
É macaquear  
A sintaxe lusíada[...]

No Brasil, é possível perceber o preconceito linguístico em dois âmbitos: regional e socioeconômico. Nos grandes centros e nas capitais do país ocorre a monopolização da cultura, da mídia e da economia, o que alimenta o sentimento de soberania. Segundo o professor Bagno, muitos usam a língua como ferramenta de dominação, visto que

---

5 Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/9074/evocacao-do-recife>

o desconhecimento da norma-padrão, de acordo com essas pessoas, representaria um baixo nível de qualificação profissional. Dessa forma, considera-se o preconceito linguístico um dos pilares de manutenção da divisão de classes no Brasil.

## **Enfrentando o preconceito linguístico**

Toda língua possui o seu conjunto de sinais convencionados e é imprescindível que os interlocutores o compartilhem, para que a comunicação aconteça. O preconceito linguístico existe e a participação de escola, família e mídia na propagação do princípio da adequação linguística é fundamental para o fim desse imbróglio. Vale ressaltar que um dos caminhos é a superação das práticas pedagógicas que, muitas vezes, amordaçam os alunos e ridicularizam suas linguagens, em um apagamento intencional de seus valores e identidade.

Discutir acerca de “Adequação linguística” perpassa por repensar atitudes e comportamentos que recrimina considerar “certa” ou “errada” a manifestação da língua(gem) de um falante, ou ainda emitir juízo de valor a uma determinada variedade linguística. Adequado é dizer que a variedade em questão é adequada ou não à situação comunicativa em que ela se manifesta.

Isso significa que, em determinados contextos em que se faça uso da modalidade formal, seja adequado usar a linguagem padrão ou a culta, e nesse contexto, torna-se inadequado o uso da variedade informal. A linguagem não pode ser utilizada sempre da mesma forma, existem fatores que influenciam seu uso, por esse mesmo motivo elas devem ser consideradas “adequadas” ou “inadequadas”, ao invés de “certas” ou “erradas”.

Por isso, o preconceito linguístico ainda está relacionado a outros tipos de preconceitos percebidos na sociedade. Bagno (2000) afirma que:

O preconceito linguístico deriva da construção de um padrão imposto por uma elite econômica e intelectual que considera como “erro” e, conseqüentemente, reprovável tudo que se diferencie desse modelo. Além disso, está intimamente ligado a outros preconceitos também muito presentes na sociedade, como preconceito socioeconômico, preconceito regional, preconceito cultural, preconceito racial e a homofobia.

O autor reforça que o preconceito linguístico é reforçado por ideologias construídas socialmente, não apenas no âmbito pedagógico, cujo foco está voltado apenas para o ensino da gramática normativa sem a inclusão das tantas outras variedades linguísticas brasileiras. Além desse fator, há ainda a massificação dos meios de comunicação que marginalizam os falantes do Português como se os mesmos não soubessem falar a sua língua. Para o enfrentamento e combate dessas questões, tem-se a Sociolinguística como a principal ferramenta.

### **Situação real de uso: o linguajar mato-grossense**

Aproximar-se do cenário mato-grossense no século XXI é aproximar-se de uma trama linguística que enreda muitas vozes. Alkmin (2007) diz, “a função da sociolinguística é o estudo da língua falada, observada descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso”. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas em relação aos usos linguísticos.

No que se refere à heterogeneidade linguística, ela apresenta uma diversidade natural em seu uso. Há a necessidade de relacionar a língua com questões históricas, culturais, sociais, ideológicas dos seus falantes, o que não é natural é insistir na unidade linguística. Uma comunidade de fala apresentará traços linguísticos característicos do meio onde convivem. Sobre ela, Labov (1972) afirma que é aquela que compartilha normas e ‘atitudes’ sociais perante uma língua ou variedade linguística.

Em outras palavras, uma comunidade de fala caracteriza-se não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam manifestando o mesmo comportamento verbal. Para a sociolinguística a variação é seu objeto de estudo e a mesma é entendida como um princípio geral e universal.

Em se tratando do modo de falar peculiar dos mato-grossenses, seus fonemas, vocabulário e expressões encontram-se protegidos pelo poder público para evitar o risco de desaparecimento. De acordo com o historiador João Carlos, o falar cuiabano, uma das variantes do linguajar mato-grossense, é uma mescla de sotaques indígenas, paulistas e escravos africanos, com predominância do idioma lusitano da região norte de

Portugal, na fronteira com a Espanha”. Diante da miscelânea linguística, o linguajar nessa região apresenta-se de maneira singular. Acerca desse processo Cox (2009) afirma que

A história de sua formação, nos idos dos séculos XVIII, XIX e XX, e a sua história recente, nas últimas quatro décadas, entrelaçam-se e imprimem nesse tecido uma cor matizada. De um cenário linguístico aparentemente homogêneo, Mato Grosso se converteu, nesses tempos de intenso fluxo migratório, num cenário visivelmente heterogêneo. Escutam-se aqui não mais apenas as notas do falar cuiabano, mas também as do gaúcho, do paranaense, do catarinense, do goiano, do mineiro, do paulista, do nordestino entre outros brasileiros. As relações entre a variedade linguística local e as dos imigrantes estão longe de ser pacíficas. Aliás, tensão e conflito estão sempre presentes nos contextos onde diferenças linguísticas se entrecruzam, uma vez que as diferenças, via de regra, são hierarquizadas segundo o status sócio-econômico de seus falantes. Quer dizer, invariavelmente dividem-se em variedades de prestígio e variedades estigmatizadas, não pelo que elas são em si mesmas, mas pelo poder maior ou menor de seus falantes. (COX, 2009, p. 82)

Cox (2009) em seu artigo “Estudos linguísticos no/do Mato Grosso - o falar cuiabano em evidência”, apresenta abordagens já realizadas acerca do falar cuiabano. Nele, ela apresenta um panorama das pesquisas existentes, que abrangem o tema a partir de um viés não apenas histórico, mas ainda teórico, que evidencia no excerto acima suas origens e mudanças causadas ao falar, por estigmas capazes de levar ao apagamento de suas peculiaridades.

Foram os bandeirantes paulistas e portugueses, os responsáveis pela fundação de Cuiabá, em 8 de abril de 1719. Em meio a busca por riquezas minerais surge a única e atípica forma do falar cuiabano. Essa manifestação linguística do povo cuiabano faz referência aos ribeirinhos e aos moradores que isolados, se instalavam em regiões mais distantes, já que as famílias de poder aquisitivo melhor possuíam hábitos diferentes e tinham contatos linguísticos com outros povos como os europeus, por exemplo.

O professor Willian Gomes, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), hoje falecido, escreveu o “Dicionário Cuiabanês”, cuja primeira edição foi publicada em 2000, sem editora; nele há palavras,

termos e expressões da fala dos habitantes da chamada Baixada Cuiabana. Segundo ele, desde a década de 1990, o modo de falar dos cuiabanos havia sofrido um “choque cultural”, isso porque muitos nativos, ao utilizar sua língua materna, percebiam diferenças no falar com relação aos outros brasileiros e, conseqüentemente, passaram a rejeitar seu modo próprio.

Na tentativa de valorização do linguajar cuiabano, ao longo dos anos foram surgindo incentivos à cultura local. Despontaram instituições promovendo eventos, grupos de teatro e musicais voltados para essa questão. Artistas como Pescuma, Henrique e Claudinho; Flor Morena; Nico e Lau e Flor Ribeirinha (grupo de dança) são exemplos de nomes que se orgulham do linguajar e cultura cuiabano e os propagam.

### **Variedades da língua: o caso da música ‘Ai se eu te panho’**

Segue-se a música «Ai se eu te pego», composta por Sharon Acioly e Antônio Dyggs, caiu no gosto popular em vários países a partir de 2011, na interpretação do cantor paranaense Michel Teló. Em 2012, ganhou uma versão adaptada ao linguajar cuiabano: “Ai se eu te pánho”, pela dupla sertaneja Marcus Moreno e Frank Viola, de Cáceres, MT.

...Sábado, lá na tchácara  
Tava facero tchupano bocaiúva  
E passou a cabrita mais linda  
Tomei coragi e comecei a falar  
Vôte, Vôte, agora o quê que é esse  
Ai, se eu te pánho, ai ai, se eu te pánho  
Ixpia, ixpia, mas agora, dexde quando  
Ai, se eu te tchuço, ai ai, se eu te tchuço...<sup>6</sup>

Cabe aqui, observar que devido ao limite imposto pela peculiaridade e pelo objetivo sociolinguístico deste texto, a análise da paródia que se segue, servirá simplesmente de um exemplo elucidativo ao leitor do modo de falar do cuiabano. Porém, assevera-se, a leitura de Cox (2009) para um detalhamento aprimorado de temas como a variação dos níveis fonético-fonológico e morfossintático, que se apresentam no cotidiano dos cuiabanos e em especial o traço do rotacismo que resiste apesar das mudanças impostas por valores sócio-econômicos dos falantes considerados de maior prestígio.

A paródia apresenta uma norma não padrão da língua portuguesa,

baseada na oralidade da cultura cuiabana. No trecho acima pode-se encontrar palavras que fazem parte do cuiabanês, que é uma das variantes do modo de falar mato-grossense: “tchuçar” (cutucar), “vôte” (é uma exclamação que geralmente é usado quando a pessoa tenta demonstrar espanto ou surpresa), “pânho” (pegar, apanhar), “ixpia” (olhar, observar), “facero” (contente, eufórico) e bocaiúva (fruta muito apreciada em Mato Grosso).

Observa-se na letra da música a falta de concordância entre as palavras, além da forma variante de escrita/fala. Notam-se variações morfo-fonológicas em “facero, tchupano, tchuço” (faceiro, chupando, cutuco). Cabe aqui salientar as variações fonéticas marcantes no linguajar mato-grossense abordadas nesta paródia: o som de “CH” em “tchacará e tchupano” (chacará, chupando), o “A” nasalizado em “pânho”, o “I” final em “coragi” (coragem), a supressão do “I” em “facero” (faceiro) e o som do “S” em “ixpia e dexde” (espia e desde).

A palavra “pânho” é uma variação fonética-lexical, que segundo o dicionário seria o verbo apanhar (pegar), porém nesse contexto de uso a palavra sugere o ato sexual. Como exemplo da variante social tem-se a palavra vôte, uma gíria usada para expressar surpresa.

Essas variações são muito comuns entre pessoas da baixada cuiabana (variação diatópica) e entre pessoas de classe social mais baixa (variação diastrática). Segundo Bortoni-Ricardo (2005) as pessoas que falam desta forma são marginalizadas, por não usarem a norma padrão - “a cultura significativa”; sofrem preconceito baseado na ideologia do “certo e errado”. Percebe-se que a variante linguística ocorre em um contexto social, influenciada pela cultura daquela comunidade, e não deve ser apagada, mas valorizada (Bagno, 1998).

## Considerações finais

Neste trabalho de pesquisa buscou-se refletir e analisar as variações linguísticas, especialmente, as encontradas em uma das variantes mato-grossense, o cuiabanês, aqui retratada pela paródia “Ai se eu te pânho”. Ponderou-se sob a perspectiva da sociolinguística, os fenômenos do *certo e errado* e sua equivalente, proposta por Bagno (2004), *adequado e inadequado*, levando-se em conta o preconceito por trás desta ideologia,

que resulta em marginalização daqueles que não fazem uso da norma padrão da língua portuguesa. Por meio desta paródia evidenciou-se as diferentes formas de falar dos cuiabanos, tomando por base os pressupostos de que toda variação linguística se apresenta a partir da cultura de uma certa comunidade.

Baseado nos estudos de Bagno, por exemplo, mostrou-se ainda, como esse preconceito está entranhado na realidade linguística brasileira, além de identificar muitos fatores que alimentam a ideia de que só se deve usar e estudar a língua considerada padrão. Além disso, observou-se, em seus estudos, os fatores diversos que causam e reafirmam a variação linguística e que com estas justificativas reforça-se o incentivo à reflexão, ao respeito e à busca por investigações capazes de promover o conhecimento das causas das variações.

Destarte, ao concluir este trabalho, assevera-se que a cultura histórico-social-ideológico de cada povo deve ser considerada em todos os contextos (LABOV, 1972), de maneira a não se fazer juízo de valor destas variedades linguísticas, em detrimento a norma culta, padrão da língua portuguesa. Ao contrário, a pluralidade do falar brasileiro, necessita ser enaltecida, de modo a não permitir que preconceitos linguísticos se desenvolvam e promovam o seu apagamento.

## Referências

ALKMIM, T. M. *Sociolinguística: Parte I*. In: MUSSALLIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. v.1 São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-47.

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: O que é? Como se faz?* Loyola, 1998.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2000.

BAGNO, Marcos. *A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística*. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.



BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BERALDO, Jairo. *Preconceito linguístico; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/portugues/preconceito-linguistico.htm>. Acesso em 16 de dezembro de 2020.

BIDERMAN, M. T. C. *O léxico, testemunha de uma cultura*. Actas do XIX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românicas. Universidade de Santiago de Compostela, 1989.

BORTONI-RICARDO S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental – *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

CAMACHO, R. G. *Conflito entre norma e diversidade dialetal no ensino da língua portuguesa*. 1984.

CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. *Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino*. Domínios de Linguagem: Revista Eletrônica de Linguística, Uberlândia, v. 04, n. 02, p. 01-22, 2o semestre 2010.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. *Linguística; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/portugues/linguistica.htm>. Acesso em 16 de dezembro de 2020.

COX, Maria Inês Pagliarini. Estudos linguísticos no/do Mato Grosso - O falar cuiabano em evidências. Polifonia, Cuiabá, EDUFMT, n.17, p.82, 2009. Disponível: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1009>

GOMES, W. (2000). Dicionário cuiabanês. Sem editora.

FIORIN, José Luiz. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, I. G. V. Ingedore G. V. Koch. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.) *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística?* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LABOV, William. *Sociolinguística: uma entrevista com William Labov*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, William. *On the use of the present to explain the pas*. In: L. Heilmann (ed.). Proceedings of the 11th International Congress of Linguistic, Bologna: II Mulino, 1982.

LABOV, William. *Sociolinguistique*. Paris: Édition de Minuit. 1976.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008b. p. 30-62.

MORI, A. C. *Fonologia*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, Vol. 1. São Paulo: Cortez. 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, J. P. da. *O conceito de erro em Sociolinguística*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/110.pdf>> Acesso em 21/01/2017.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

# SIGNIFICADOS DA GINÁSTICA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Isabela Souza de Paula<sup>1</sup>*

*Letícia Maria Cunha da Cruz<sup>2</sup>*

*Neil Franco Pereira de Almeida<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Ginástica Geral (GG) foi proposta entre as décadas de 1970 e 1980 pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), a entidade que representa a ginástica e suas modalidades em âmbito mundial. Com o intuito de diferenciar as modalidades de ginástica competitivas e não-competitivas, a GG passou a representar as modalidades sem finalidade competitiva. Em 2007, a FIG alterou a nomenclatura de Ginástica Geral para Ginástica Para Todos (GPT) (MAROUN; CORREA, 2014).

De acordo com a FIG, a GPT compreende um vasto leque de atividades físicas orientadas para o lazer, englobando as modalidades competitivas (Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica, Ginástica Aeróbica, Esportes Acrobáticos e Trampolim), as danças, os jogos e brincadeiras, além de expressões folclóricas nacionais de acordo com as preferências culturais de cada federação (AYOUB, 2003).

Destinadas a todas as faixas etárias e sem distinção de gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social e religião para sua prática, a GPT tem caráter demonstrativo, sendo a construção coreográfica uma das formas de apresentação do trabalho desenvolvido, envolvendo a história

---

1 Mestra em Educação Física - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - isabelasouzadepaula@gmail.com.

2 Mestra em Educação Física - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - leticia\_maaria@hotmail.com.

3 Doutor em Educação Física - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - neilfranco010@hotmail.com.

e o interesse pessoal dos integrantes (SANTOS, 2001; AYOUB, 2003; GALLARDO, 2008).

Levando em conta os princípios que fundamentam a GPT, ela se torna um campo de atuação pedagógica relevante ao campo da educação formal e não formal. A educação formal, representada por escolas e universidades, é pautada em objetivos claros e específicos, muitas vezes amarrada em hierarquias e burocracias definidas pelos órgãos responsáveis (GADOTTI, 2005). Por outro lado, a educação não formal ocorre fora de um sistema sequencial e burocrático de progressão, enfocando necessidades singulares de subgrupos ou comunidades específicas (GADOTTI, 2005). Entretanto, Gadotti (2005) destaca que se levarmos em consideração a intencionalidade das duas vertentes, toda educação tem caráter formal e que a diferença está apenas no cenário em que o processo se dá.

Em 1999, Fernanda Chaparin (2008) desenvolveu um projeto social baseado nos princípios e valores da GPT no “Internato São João” em Campinas-SP, atendendo adolescentes em situação de risco social. Em sua pesquisa de mestrado, a autora utilizou-se do projeto como campo empírico para coleta de dados, cujo objetivo foi compreender os significados atribuídos por um grupo de adolescentes sobre a vivência de diversas experiências no campo das ginásticas (artística, rítmica, acrobática e outras) relacionado ao universo da dança e dos jogos e brincadeiras (CHAPARIN, 2008). Ao final das diversas atividades desenvolvidas, os/as participantes relataram inúmeros benefícios dos quais passaram a se apropriar, são eles: ampliação de relações humanas e socialização em atividades coletivas; desejo de se vincularem em atividades esportivas e culturais dentro da instituição, distanciando-se de locais onde a violência está muito presente; perspectivas de almejar uma formação profissional que lhes oferecesse um futuro melhor; dentre outros. A palavra “oportunidade” permeou os significados atribuídos ao projeto para a maioria dos/as adolescentes (CHAPARIN, 2008).

Dessa forma, pensar a aplicabilidade da GPT também no contexto formal, cuja intencionalidade é a formação humana de sujeitos críticos, se faz relevante, uma vez que, essa proposta metodológica busca privilegiar a formação como um todo, a serviço dos valores gerados na sociedade e

na vivência do lúdico através da cultura (OLIVEIRA; LOURDES, 2004).

Para Ayoub (2007), aprender essa modalidade na escola significa estudar, vivenciar, conhecer e aprender as inúmeras interpretações da ginástica, passando assim a criar novas possibilidades de expressões gímnicas e possibilitando a autonomia no sentido de dialogar e opinar. O fato de as crianças brincarem com elementos da ginástica levam a crer que o conhecimento gímnico é construído, está presente no cotidiano delas, por isso a necessidade e desejo de experimentar movimentos gímnicos (PIZANI; RINALD, 2010).

A educação infantil é a primeira etapa de ensino da criança, onde se inicia a Educação Básica (BRASIL, 2010). Deste modo, exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, que é fruto das inter-relações que permeiam os ambientes em que a criança está inserida, inclusive a escola, sendo um constructo multifatorial (MORAIS *et al.*, 2015). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) não mencionam a educação física como uma unidade curricular obrigatória nesta etapa de ensino e, por não ter um/a docente especialista para ministrar tal conteúdo, poucas são as oportunidades de atividades relacionadas a este campo na educação infantil (AYOUB, 2001).

No entanto, os saberes da educação física desenvolvidos de forma lúdica permitem que as crianças descubram novas formas de se movimentar, integrando o mundo imaginário da fantasia e o real (TONIETTO; GARANHANI, 2017). Além disso, os jogos e brincadeiras podem ser adotados como recurso pedagógico para o desenvolvimento das demais manifestações da cultura corporal de movimento: ginásticas, danças, esportes e lutas (FÁTIMA; SILVA; LOPES, 2012). Nesse contexto, a educação física é importante na educação infantil para inserção do movimento na rotina das crianças, podendo ser abordada por meio de parcerias na construção de propostas interdisciplinares (SOARES; PRODÓCIMO; MARCO, 2016).

Dentre as possibilidades da educação física, a ginástica se destaca como manifestação que otimiza o desenvolvimento das crianças de forma integral, sendo a GPT considerada mais adequada para o ambiente escolar (AYOUB, 2003; COSTA *et al.*, 2016). As características pertinentes à GPT possibilitam a simplicidade de movimento e, desta forma, a

abertura para o divertimento, o prazer e a participação irrestrita (AYOUB, 2003). Essa perspectiva é consenso em diversos estudos da área, dos quais podemos mencionar o Coletivo de Autores (1992) e, numa perspectiva de documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), volume 7, específico para a área da Educação Física (BRASIL, 1997).

Neste trajeto, o estudo de Lopes *et al.* (2015) apresenta uma proposta que articula a GPT com a literatura, muito presente na educação infantil por meio da contação de histórias. As autoras afirmam que a prática de literatura trabalhada somente pela oralização evita o contato das crianças com o livro e, conseqüentemente, minimiza o estímulo do prazer pela leitura. Então, objetivando contribuir para um maior envolvimento das crianças com o texto literário, as autoras sugerem a utilização de diferentes linguagens, sendo o movimento corporal uma possibilidade de expressar as interpretações das emoções das crianças com a história.

Portanto, a GPT nas escolas é um desafio que deve partir de uma proposta pedagógica e metodológica específica e definida, porém, flexível no sentido de conferir uma contextualização das atividades na realidade em que a escola está inserida, considerando as experiências e os interesses dos/as discentes para que possam vivenciar diferentes manifestações culturais, possibilitando um desenvolvimento nos seus diversos aspectos: motor, social, cognitivo e afetivo.

Partindo dessas argumentações, temos como questão central da pesquisa saber: quais os significados da ginástica para crianças da educação infantil ao ingressarem em um projeto de extensão cujo foco é a GPT? Para tal, foi necessário correlacionar as percepções das crianças sobre ginástica às vertentes pedagógicas que abordam as relações entre infância e educação física com o intuito de perceber distanciamentos e/ou proximidades entre a realidade empírica e as construções teóricas sobre o tema.

A partir de uma breve busca nas bases de dados *Scielo* e *Google Acadêmico* no mês de fevereiro de 2021, sem delimitação de recorte temporal, observamos uma baixa incidência de estudos envolvendo a GPT e a educação infantil. Há indícios de que a escassez de publicações neste campo pode ser explicada, pelo menos em partes, pelo fato de que, na maioria das vezes, o/a professor/a responsável pela turma não possui

formação específica para estimular as habilidades motoras fundamentais, nem tampouco o trato com a GPT (OLIVEIRA; LOPES; NOBRE, 2019).

Todas as publicações que tratam da GPT na infância se referiam à faixa etária correspondente à educação infantil (crianças de 0 a 5 anos) e evidenciaram o aspecto lúdico, indicando que estes estudos consideraram as características desta faixa etária. Entretanto, nenhum trabalho buscou investigar quais as impressões das crianças acerca da ginástica, já que elas não se manifestaram nestes estudos. Desta forma, esta pesquisa justifica sua relevância por ter este foco: entender os significados da ginástica para crianças da educação infantil.

Posto isto, entendemos que o presente estudo trará contribuições tanto para o campo acadêmico como para educadores/as que trabalham ou pretendem trabalhar com a GPT no campo da educação infantil, oferecendo subsídios para que possam pensar no processo pedagógico capaz de ampliar o repertório motor dos/as alunos/as, promover a educação dos corpos para a diversidade e contribuir para apropriação dos saberes de forma significativa.

Desta forma, este estudo objetivou compreender os significados atribuídos por crianças da educação infantil sobre ginástica, partindo da interpretação que esses sujeitos estabeleciam antes de ingressarem nas atividades de um projeto de extensão com enfoque na Ginástica Para Todos (GPT), desenvolvido na cidade de Juiz de Fora - MG.

## **METODOLOGIA**

Este estudo se caracteriza como de abordagem qualitativa, se sustentando na correlação de fontes bibliográficas e empíricas.

A pesquisa foi desenvolvida junto ao projeto de ginástica que está inserido no Programa Boa Vizinhança da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROEX-UFJF). Essa proposta de extensão se desenvolve em uma instituição filantrópica oferecendo projetos nas áreas de saúde, educação e assistência social à população em situação de vulnerabilidade social.

As crianças de 3 a 6 anos atendidas pelo projeto são vinculadas à instituição filantrópica em parceria com uma escola da rede pública de

ensino de Juiz de Fora. Inicialmente se estabeleceu contato com a coordenação dessa instituição e com a direção da escola, em que foi realizada uma explanação dos objetivos e métodos do estudo para o consentimento com a realização da pesquisa por escrito. Foram selecionadas as crianças participantes das aulas de GPT que ingressariam no projeto em 2018.

Cinco encontros foram realizados no mês março de 2018, no espaço destinado às atividades desenvolvidas, com a presença de duas pesquisadoras que eram vinculadas ao projeto. As crianças foram entrevistadas em seu primeiro dia de aula, ou seja, não tinham nenhum contato anterior com as aulas desenvolvidas pelo projeto de ginástica. Um roteiro semiestruturado serviu como guia para orientar a discussão proposta para a entrevista, fomentando questões relativas à concepção de ginástica trazida por essas crianças previamente às aulas de GPT. A pergunta que norteou a entrevista foi: “você sabe o que é ginástica?”. A partir disso as pesquisadoras iniciaram um diálogo com essas crianças, tentando extrair significados e entendimentos sobre a temática. Salienta-se que houve certa flexibilidade para modificações no roteiro devido a possíveis discussões que surgiram em cada encontro, incluindo as manifestações corporais (não verbal) das crianças, com a execução de gestos e movimentos.

A duração média das entrevistas foi de aproximadamente 5 minutos, que foram gravadas em áudio e vídeo e transcritos na íntegra. Ressalta-se que, a fim de preservar a identidade das crianças participantes, seus nomes foram ocultados e, ao invés deles, cada participante recebeu um código de identificação. Esse código foi composto pelo número da criança (P1, P2, P3, (...)); pela identificação do gênero da criança (♂ para meninos e ♀ para meninas); e, por fim, a idade do/a participante. O código completo pode ser exemplificado como: “P1 ( ♀, 4 anos)”.

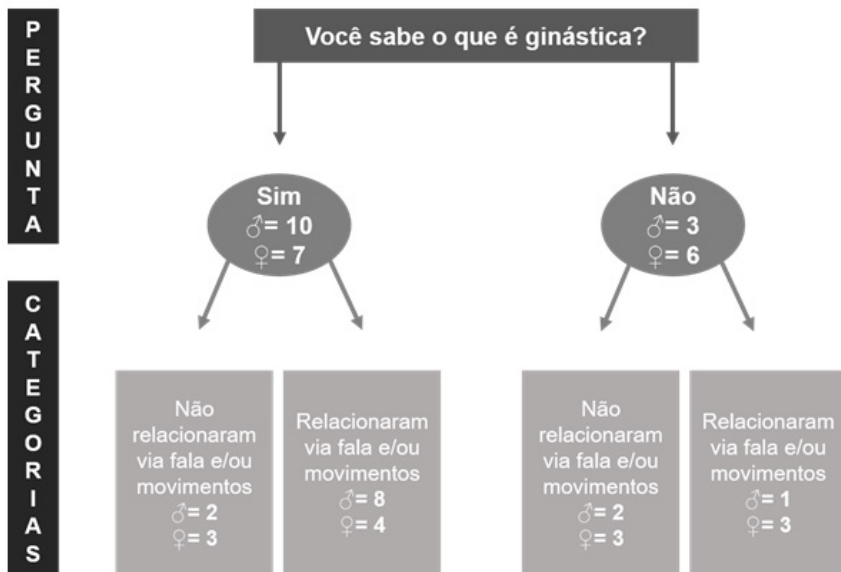
## **GPT NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS E MOVIMENTOS**

Participaram deste estudo 26 crianças, de ambos os gêneros, matriculados na escola da rede pública de Juiz de Fora e ingressantes no projeto de extensão de GPT. Por ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM,



2001), o processo de análise dessas informações foi subdividido considerando quatro categorias principais. São elas: 1) Crianças que anunciaram não saber o que era ginástica e não estabeleceram relação pela fala e/ou movimentos; 2) Crianças que anunciaram saber o que era ginástica e não estabeleceram relação pela fala e/ou movimentos; 3) Crianças que anunciaram não saber o que era ginástica, mas estabeleceram relação pela fala e/ou movimentos; 4) Crianças que anunciaram saber o que era ginástica e estabeleceram relação pela fala e/ou movimentos. A partir da pergunta norteadora das entrevistas, essas quatro categorias de respostas estão exemplificadas no organograma a seguir (Figura 1).

Figura 1 – Dinâmica e organização das entrevistas e categorias emergentes.



Fonte: Os autores (2021).

Durante a realização das entrevistas, emergiu a primeira categoria, representada por 05 crianças que responderam que não sabiam o que era ginástica e não exemplificaram nem demonstraram com movimentos. É importante ressaltar que as pesquisadoras consideraram alguns atributos implícitos para além do vínculo direto e imediato com a fala inicial. Perguntas posteriores foram realizadas, tentando extrair da criança

alguma relação com a ginástica como, por exemplo:

Moderadoras: P7 (♀, 4 anos), a gente vai dar aula de ginástica para vocês. Você sabe o que é ginástica?

P7: Não sei.

Moderadoras: Não sabe? O que você faz que você acha que é ginástica?

P7: Não sei.

Moderadoras: O que você faz na escola que você acha que é ginástica?

P7: (balança a cabeça em sinal de negativo).

Moderadoras: P5 (♂, 4 anos), a gente vai dar aula de ginástica para você, você sabe o que é ginástica?

P5: (balança a cabeça em sinal de negativo).

Moderadoras: O que você faz que você acha que é ginástica?

P5: (não responde).

Todavia, apesar da tentativa das moderadoras, não foi possível relacionar a pergunta central com algo que a criança manifestasse de forma verbal ou não verbal, sugerindo que a temática da ginástica parecia ainda desconhecida ou pouco vivenciada por essas crianças. São apenas desconfiâncias de nossa parte, uma vez que era o primeiro contato das crianças com as professoras do projeto o que, de alguma forma, pode ter influenciado na recusa de se manifestarem.

A segunda categoria que emergiu na investigação corresponde à 05 crianças que anunciaram saber o que era ginástica e não estabeleceram relação pela fala e/ou movimentos. Segundo Piaget (1976), a organização das atividades mentais se dá através de estruturas variáveis e invariáveis. As características variáveis englobam os aspectos: motor, intelectual e afetivo, tanto na dimensão individual como na social. Já as características invariáveis são as funções de interesse e explicação, que não variam com o nível mental do indivíduo. Diante disso, entendemos que talvez as crianças não se sentiram seguras para explicar e/ou demonstrar, por timidez ou falta de contato anterior com as pesquisadoras. A seguir apresentamos alguns exemplos:

Moderadoras: P18 (♂, 4 anos) a gente vai dar aula de ginástica para você, você sabe o que é ginástica?

P18: (Balança a cabeça em sinal de positivo).

Moderadoras: E o que que é ginástica?

P18: (não responde).

Moderadoras: O que você faz na escola assim que você acha que é ginástica? Não tem resposta certa nem resposta errada, é o que você acha... Tem alguma coisa que você fala ou faz que é ginástica?  
P18: (pensa).

Moderadoras: Não descobriu?

P18: (Balança a cabeça em sinal de negativo).

Moderadoras: Não lembrou de nada nada?

P18: (Balança a cabeça em sinal de negativo).

Moderadoras: P20 (♀, 4 anos), hoje a gente vai fazer aula de ginástica, você sabe o que é ginástica?

P20: Balança a cabeça em sinal de positivo.

Moderadoras: O que você acha que é ginástica?

P20: Silêncio.

Moderadoras: O que a gente vai fazer que você acha que é ginástica? Não sabe?

P20: (Balança a cabeça em sinal de negativo).

Podemos também inferir que a ausência de explicações com maiores detalhes por parte das crianças pode ter acontecido pelo pouco tempo de conversa e/ou contatos anteriores com a ginástica, mas não de forma concreta. Além disso, o processo de assimilação, segundo Piaget (1996), acontece de forma cognitiva quando uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias. Portanto, quando a criança experimenta novas experiências através de estímulos visuais, auditivos ou motores ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui, tornando a aprendizagem, futuramente, mais efetiva.

Para essa reação das crianças, nossa pesquisa se esbarra em limitações investigativas inerentes a qualquer estudo, afinal, nosso foco era entender o que as crianças conheciam sobre ginástica antes de iniciarem as atividades no projeto. Possivelmente, com maiores contatos com as professoras, poderiam se manifestar de forma diferenciada.

A terceira categoria definida é composta por 04 crianças que relataram não saber o que era ginástica, mas estabeleceram relações via falas e/ou movimentos. Entendemos em um primeiro momento que, muitas vezes, as crianças não têm uma figuração clara sobre o significado ou vivências no campo da ginástica. Entretanto, com o desenrolar das entrevistas e as possíveis provocações das moderadoras, algumas relações foram sendo estabelecidas, sugestionando um possível conhecimento

prévio dessa temática. Essas relações tornam-se notórias nas seguintes falas:

Moderadoras: P9 (♂, 4 anos), a gente vai dar aula de ginástica para vocês? Você sabe que é ginástica?

P9: (balança a cabeça em sinal de negativo).

Moderadoras: Pensa aí, uma coisa que você já fez ou acha que é ginástica...

P9: Eu já fiz.

Moderadoras: O quê?

P9: Cambalhota.

Moderadoras: O que mais?

P9: Pular com um pé.

Moderadoras: P12 (♀, 3 anos) a gente vai dar aula para você de ginástica, você sabe o que é ginástica?

P12: Não, mas eu sei só fazer cambalhota.

Moderadoras: Cambalhota é ginástica?

P12: Aham, mas só na cama e no tapete também.

Moderadoras: O que você acha mais que é ginástica?

P12: Ginástica eu faço cambalhota, mas é só isso.

Moderadoras: O que mais você acha que é ginástica?

P12: Ballet é ginástica. Mas só isso.

Para Vygotsky (2001), um conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, nem um hábito mental automático, mas sim um autêntico e complexo ato do pensamento. Desta forma, a associação que as crianças realizam com a ginástica através da captação desses conceitos cotidianos é de fundamental importância para que o/a professor/a consiga desenvolver o significado e estabelecer relações próximas a realidade da criança.

O desenvolvimento das funções psicológicas, como a memória, a atenção e a imaginação, mediado pelo uso dos signos e da linguagem, permite a formação do conceito científico (VASCONCELOS; MARTINELLI; ALMEIDA, 2019). Sendo assim, a criança desenvolve a capacidade de realizar generalizações e estabelecer vínculos com atributos comuns, aspecto observado quando P9 e P12 anunciam primeiramente não saber o que é ginástica, mas, em seguida, resgataram signos que levariam ao seu entendimento, apresentando-os às mediadoras.

Além disso, a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, faz-se necessário oferecer subsídios para que haja a

sistematização do ensino, buscando a formação de conceitos, considerando as relações pré-estabelecidas por essas crianças (SCHROEDER, 2007). Tal sistematização se processou, por exemplo, quando as mediadoras insistiam com as crianças para que refletissem sobre o significado de ginástica: “Pensa aí, uma coisa que você já fez ou acha que é ginástica...”.

Por fim, a última categoria que emergiu diz respeito às crianças que afirmaram saber o que é ginástica e relacionaram com falas e/ou movimentos. Notou-se também que essas relações estavam atreladas a algumas práticas corporais e abrangiam quatro tipos de ginástica, divididas nas seguintes subcategorias: a) GPT; b) ginástica natural; c) ginástica artística; d) ginástica em academia.

A subcategoria que mais apareceu foi a GPT, em que 06 crianças relacionaram o aspecto lúdico ao significado de ginástica, citando brincadeiras, movimentos básicos (correr e saltar), além de movimentos gímnicos (rolamento e roda). Abaixo são apresentados alguns exemplos:

Moderadoras: P10 (♂, 4 anos) hoje a gente vai dar aula de ginástica... Você sabe o que é ginástica?

P10: Sim, sei.

Moderadoras: É o quê?

P10: É quando todo mundo brinca...

Moderadoras: Brinca de quê?

P10: De corre cutia.

Moderadoras: E o quê mais?

P10: Eu acho que brincar de boneca não é ginástica.

Moderadoras: E o que você faz que é ginástica?

P10: Eu brinco de corre cutia lá em casa.

Moderadoras: P11 (♀, 4 anos) você sabe o que é ginástica?

P11: Sim. Correr e pular.

Moderadoras: P8 (♂, 3 anos) a gente vai dar aula de ginástica para vocês, não é?

P8: Eu já sei fazer sozinho.

Moderadoras: E o que que é ginástica que você sabe fazer sozinho?

P8: Eu faço cambalhota...

Moderadoras: O que mais que é ginástica?

P8: É um trabalho de equipe...

Moderadoras: O que mais além de trabalho que é ginástica?

P8: Eu sei pular fazendo cambalhota, pular de trás... sabe não?

Moderadoras: O que mais você acha que é ginástica?

P8: (O aluno faz roda no chão).

P8: (O aluno faz um rolamento no chão).

João Batista Freire (1989 *apud* DAOLIO, 2004) aponta que os jogos e brincadeiras são fundamentais no campo da cultura infantil, tomados como facilitadores do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma habilidade motora não deve ser feito de forma isolada, mas sim dentro de um contexto lúdico, tornando o aprendizado significativo para a criança. Corroborando com essa proposta, Ayoub (2007) afirma que os elementos da ginástica estão presentes no cotidiano da criança, sendo natural a sua experimentação através do brincar. Com base nestas constatações, podemos inferir que a GPT foi a subcategoria mais frequente dentre as relações estabelecidas devido à sua proximidade com a realidade em que a criança está inserida, condizente com a sua faixa etária.

A ginástica natural também surgiu como subcategoria, guiada pela temática dos animais, que tem como base movimentos de quadrupedia, equilíbrio e defesa, utilizando elementos da natureza, como o clima e o meio ambiente (SIMON *et al.*, 2010). Essa modalidade foi manifestada por 01 criança, ficando evidente nas seguintes falas:

Moderadoras: P4 (♂, 4 anos) a gente vai dar aula de ginástica para vocês... Você sabe o que é ginástica?

P4: (balança a cabeça em sinal de positivo).

Moderadoras: E o que que é ginástica?

P4: Brincadeira.

Moderadoras: O que mais que você acha? Qual brincadeira que você acha que é ginastica?

P4: Animal.

Moderadoras: O que mais?

P4: Cobra.

As relações estabelecidas com a ginástica natural também estão intimamente ligadas à perspectiva lúdica, partindo de movimentos espontâneos da criança. Com fundamento na abordagem da psicomotricidade, a formação de base indispensável na infância tem como finalidade assegurar o desenvolvimento funcional, considerando a possibilidade de a criança expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente (DARIDO, 2003). Deste modo, a ginástica natural pode ter surgido nas impressões das crianças por experimentações e práticas

corporais prévias vivenciadas por elas no cotidiano familiar, de amigos ou, na escola.

Outra subcategoria que emergiu nos relatos foi a ginástica artística, modalidade competitiva com foco no desenvolvimento das habilidades motoras. A relação estabelecida foi observada na entrevista com 03 crianças, representadas pelos exemplos a seguir:

Moderadoras: P8 (♂, 3 anos), a gente vai dar aula de ginástica para você, não é?

P8: Eu já sei fazer sozinho.

Moderadoras: E o que é ginástica que você sabe fazer sozinho?

P8: Eu faço cambalhota, eu faço ginástica, eu faço outra cambalhota...

Moderadoras: O que mais que é ginástica?

P8: Eu sei pular fazendo cambalhota, pular de trás... Sabe não?

Moderadoras: ... O que mais você acha que é ginástica?

P8: (O aluno faz roda no chão).

Moderadoras: Você sabe o nome disso aí?

P8: Cambalhota.

P8: (O aluno faz um rolamento no chão).

Moderadoras: P15 (♀, 3 anos), a gente vai dar aula de ginástica para você, não é? O que você acha que é ginástica?

P15: Cambalhota.

Moderadoras: O que mais você acha que é ginástica?

P15: Ponte.

Moderadoras: Que legal, você sabe fazer cambalhota e ponte?

P15: A minha mãe me levava lá na ginástica...

Moderadoras: E o que você fazia lá?

P15: Eu faço cambalhota, eu faço ginástica e eu faço a ponte.

Moderadoras: Você sabe fazer estrelinha?

P15: Sim.

Moderadoras: E você acha que isso é ginástica?

P15: (balança a cabeça em sinal de positivo).

Moderadoras: Faz uma estrelinha para eu ver...

P15: (A aluna faz roda no chão).

Moderadoras: Agora o que mais?

P15: (A aluna faz ponte no chão).

Moderadoras: O que mais?

P15: Isso aqui (faz uma vela no chão).

Nas últimas décadas, a exposição da ginástica artística na mídia brasileira cresceu de modo significativo, à medida que o desempenho competitivo dos atletas nacionais em eventos internacionais melhorou,

dando maior visibilidade à modalidade (BORTOLETO; FERREIRA; RODRIGUES, 2011). Desta forma, acredita-se que a percepção das crianças esteja atrelada à ginástica artística pelo fato de que essa modalidade é a mais divulgada e, conseqüentemente, a mais conhecida pela sociedade.

Adicionalmente, a ligação feita pelas crianças com a ginástica artística parece estar relacionada com vivências prévias associadas a essa modalidade, seja por meio de diferentes movimentos do cotidiano (rolar, saltar) ou por alguma experiência sistematizada, que fica evidente quando a aluna relata “A minha mãe me levava lá na ginástica...”, indicando sua participação em aulas com o objetivo de desenvolver certas habilidades motoras ou perceptivas.

A última subcategoria apresentada diz respeito à relação que 03 crianças estabeleceram em suas falas e movimentos com a ginástica em academia. Pode-se notar essa associação nas seguintes passagens:

Moderadoras: P14 (♂, 4 anos), a gente vai dar aula de ginástica para você... Você sabe o que é ginástica?

P14: Ginástica é quando você levanta peso.

Moderadoras: O que mais você acha que é ginástica?

P14: Levantamento de peso.

Moderadoras: O que mais?

P14: Treinamento, para ficar gigante.

Moderadoras: P1 (♀, 4 anos), a gente vai dar aula de ginástica para você, você sabe o que é ginástica?

P1: Que fica forte... Faz ginástica e também malha.

Moderadoras: P8 (♂, 3 anos), a gente vai dar aula de ginástica para você... Você sabe o que é ginástica?

P8: Eu já sei fazer sozinho.

P8: Você vai ver como eu faço ginástica....

P8: (O aluno começa a fazer flexões de braço no chão).

Em alguns momentos, as crianças realizaram associações entre a prática de ginástica com atributos corporais em evidência, em especial, com a muscularidade. Podemos perceber essa relação na seguinte fala: “treinamento, para ficar gigante...”. Pesquisas sugerem que as preocupações com o corpo iniciam ainda na infância, isso porque, muitas vezes, as crianças se tornam vulneráveis às pressões socioculturais (NEVES *et*



*al.*, 2017; CRUZ *et al.*, 2020). Nesse sentido, a ginástica em academia tem reforçado os estereótipos de corpos apresentados em nossa sociedade, uma vez que seu papel principal tem sido alimentar a “ditadura do corpo ideal” na busca desse aspecto como sinônimo de felicidade (AYOUB, 2003). Para Freitas e Frutuoso (2016), a ginástica em academia torna-se cada vez mais valorizada, devido a sua ligação com o consumo, característica marcante na sociedade atual. Embora a proliferação das academias, por um lado, sinalize uma valorização da atividade física, representa também uma progressiva transformação das atividades corporais em objeto de consumo com fins lucrativos (BRAUNER, 2007).

Há também uma forte associação no campo da educação física e nos estudos epidemiológicos que estabelecem uma relação positiva entre a prática da atividade física e a conduta saudável. As academias tornaram-se uma opção para a população urbana, que se adere ao exercício físico com o intuito de obter melhorias em seu bem-estar geral (SABA, 2001). Entende-se que as associações que as crianças trazem em suas falas e em seus movimentos com a ginástica em academia está muito atrelada a influência da família, uma vez que a prática de atividades em academias pode ter surgido em conversas e discussões advindas do contexto familiar. De acordo com Papalia e Feldman (2013), a primeira fonte influenciadora de um indivíduo são os pais. Essa influência pode ser exercida, em vários aspectos da vida do sujeito, diretamente por meio de comentários, incentivos e conversas (CRUZ *et al.*, 2020). A ginástica em academia, portanto, pode ter sido apresentada no contexto da fala das crianças por menções e comentários trazidos do contexto familiar em que estão inseridos, tornando o conceito inicial de ginástica associativo com práticas voltadas ao treinamento de força, ginástica localizada e musculação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A importância da ginástica nas aulas de educação física é reconhecida pelos diversos benefícios que os movimentos proporcionam aos/às discentes, contribuindo para o desenvolvimento motor e social. Ao final desse trabalho, identificamos que parte das crianças conseguiram relacionar o significado de ginástica por meio de falas e/ou movimentos com as

diferentes modalidades existentes. Nota-se que, entre elas, os princípios que norteiam a GTP emergiram em seus relatos ou expressões corporais quando convidados a manifestarem-se sobre o que é ginástica, portanto, essa foi a subcategoria que recebeu maiores referências. Devido sua ludicidade e por englobar outros elementos da cultura corporal de movimento, como a dança, as atividades circenses, os exercícios no solo, no ar e com aparelhos, de forma individual ou coletiva, a GTP é facilmente aderida e vivenciada pelas crianças, ainda que não tenham clareza sobre este tema.

Ademais, esta investigação sugere que a criança deva ser o centro do planejamento curricular, uma vez que ela se manifesta através de práticas cotidianas em que vivencia, construindo sua identidade e personalidade através das interações sociais, do brincar, da imaginação, da observação, dos movimentos e da fala. Nesse sentido, espera-se que o conhecimento empírico sobre ginástica trazido por essas crianças anteriormente ao início das aulas do projeto de ginástica que se iniciava na instituição seja o ponto de partida para a elaboração e execução dos conteúdos futuros.

Não podemos afirmar que esse trabalho avaliou na íntegra as experiências prévias com a ginástica por parte das crianças, uma vez que variáveis como o tempo de convivência e duração das entrevistas podem ter sido fatores limitantes dessa investigação. No entanto, a pesquisa trouxe importantes contribuições ao analisar, de forma inédita, as impressões das crianças da educação infantil sobre a ginástica.

Por fim, os resultados do presente estudo geram subsídios para que novas investigações sejam realizadas acerca da temática ginástica no contexto da educação infantil. Pesquisas com amostras mais heterogêneas, que investiguem contextos variados e que manifestem semelhanças e/ou diferenças nas manifestações das crianças são estimuladas.

## REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- AYUBE, E. *Ginástica geral e educação física escolar*. São Paulo: Unicamp, 2003.

- AYOUB, E. *Ginástica Geral e Educação Física Escolar*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, v.2, p.11-137, 2007.
- BORTOLETO, M. A. C.; FERREIRA, M. C.; RODRIGUES, R. G. S. A. A influência da mídia impressa sobre a prática da ginástica artística na cidade de Campinas, SP. *EFDDesportes.com*. v. 16, n. 156, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRAUNER, V. L. P. Novos sistemas de aulas de ginástica: procedimentos didáticos (?) na formação dos professores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.28, n.2, p. 211 – 219, 2007.
- CHAPARIM, F. C. A. S. Ginástica Geral com adolescentes em situação de risco social. In: PAOLIELLO, E. (Org.). *Ginástica Geral: experiências e reflexões*. São Paulo: Phorte, p. 81, 2008.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, A. R. et al. Ginástica na escola: por onde ela anda professor? *Conexões*. Campinas, v. 14 n. 4 p. 76-96, 2016.
- CRUZ, L. M. C. et al. Imagem corporal e sexualidade na infância: uma abordagem qualitativa. *Pensar a Prática*, v. 23, 17 abr. 2020.
- DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FÁTIMA, C.; SILVA, F. G.; LOPES, P. As contribuições vigotskianas para o ensino da ginástica na Educação Física infantil. *Fórum Internacional de Ginástica Geral*. Campinas: UNICAMP/FEF, 2012.
- FREITAS, C. R.; FRUTUOSO, A. S. Ginástica no Brasil: ausência na escola x ascensão na academia. *Motrivivência*, v. 28, n. 47, p. 278-289, 201, 2016.
- GADOTTI, M. *A questão da Educação Formal/Não Formal*. Sião (Suíça), 2005.

- GALLARDO, J. S. P. A educação física escolar e a ginástica geral com sentido pedagógico. In: PAOLIELLO, E. (Org.). *Ginástica geral: experiência e reflexões*. São Paulo: Phorte, p. 55-78, 2008.
- LOPES, P. et al. Ginástica Para Todos e literatura: realidade, possibilidades e criação. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*. Campinas, v. 13, n. especial, p. 127-146, 2015.
- MAROUN, K.; CORREA, C. X. *Ginástica para todos*. Juiz de Fora: CEAD/UFJF, 2014.
- MORAIS, R. S. L. et al. Primeira infância e pobreza no Brasil: uma análise integrada a partir de indicadores em saúde, educação e desenvolvimento social. *Revista de Políticas Públicas*. São Luiz, v. 10, n. 1, p. 303-315, 2015.
- NEVES, C. M. *Escala de preocupação e comportamentos relacionados ao corpo na infância: desenvolvimento e avaliação psicométrica*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora, 2017.
- OLIVEIRA, M. T.; LOPES, P.; NOBRE, J. N. P. Ginástica na Educação Infantil: uma análise das publicações do Fórum Internacional de Ginástica Para Todos. *Conexões*. Campinas, v. 17, p. 01-19, 2019.
- OLIVEIRA, R. C.; LOURDES, L. F. C. Ginástica Geral na Escola: Uma Proposta Metodológica. *Pensar a Prática*, v.7, n.2, p. 221-230, 2004.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 2 ed. AMGH, Porto Alegre, 2013.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Cotidiano escolar: a presença de elementos gímnicos nas brincadeiras infantis. *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, v. 21, n. 1, p. 115-126, 2010.
- SABA F. *Aderência: a prática do exercício físico em academias*. São Paulo: Manole, 2001.
- SANTOS, J. C. E. *Ginástica Geral: elaboração de coreografias, organização de festivais*. Jundiaí; SP: Fontoura, 2001.
- SCHOROEDER, S. C. N. A música nos anos iniciais da escolarização:

uma proposta para a formação e atuação do professor não especialista. In: COLE. 5º Seminário “Linguagens em educação infantil”. *Anais... 16º COLE*. Campinas, p. 1-10, 2007.

SIMON, H. S. et al. Soltando os bichos na Educação Física Infantil. *EFDesportes.com*. v. 15, n. 151, 2010.

SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; MARCO, A. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. *Movimento*. Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1195-1208, 2016.

TONIETTO, M. R.; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. *Movimento*. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 517-528, abr./jun. de 2017.

VASCONCELOS, C. M.; MARTINELLI, T. A. P.; ALMEIDA, E. M. A formação do conceito na teoria de Vigotski: Contribuições para o ensino da ginástica na Educação Física. *Pensar a Prática*, v. 22, 2019.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. Campinas, v.7, n.1, p.1-15, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# DESAFIOS E SUPERAÇÃO NO ENSINO REMOTO DA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL JACINTHO COELHO – GOIÂNIA - GO

*Claudiana Borges de Jesus<sup>1</sup>*

*Divina de Fátima Soares<sup>2</sup>*

*Keila Borges Toledo Costa<sup>3</sup>*

*Tereza Borges de Jesus Rodrigues<sup>4</sup>*

*Vinicius Borges Silva<sup>5</sup>*

*Vinícius de Jesus Aires<sup>6</sup>*

## Introdução

O presente trabalho apresenta, como foco, o assunto sobre o ensino remoto da Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho (E.M.M.J.C.),

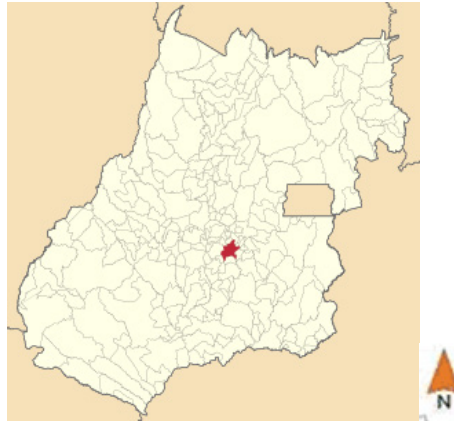
- 
- 1 Graduada em Pedagogia (UNOPAR); Especialista em PORTUGUÊS PARA SURDOS (CAS); Professora de Apoio na Rede Municipal de Educação de Trindade e tutora presencial no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. (UEG); claudianabsantana2019@gmail.com.
  - 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG; Pós graduada em Psicopedagogia Institucional; Coordenadora e alfabetizadora na Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho.
  - 3 Graduada em Letras - Português/Espanhol - PUC – Goiás; Especialista em Língua Portuguesa – UNIVERSO; Especialista em Diversidade e Cidadania - UFG – Goiás; Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás; kbtcosta@gmail.com.
  - 4 Graduada em Educação Física (UEG); Especialista em Educação Física Escolar (UEG); Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva (Faculdade Aphoniano); Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia e da Rede Estadual de Goiás; terezaborgeslinda74@gmail.com.
  - 5 Graduado em Geografia (PUC – Go); Especialista em Educação Ambiental (FAEL); Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás; viniciusvbs97@gmail.com.
  - 6 Graduado em Educação Física (UFG); Especialista em Ensino Lúdico (Faculdade São Luís); Professor da rede municipal de Abadia de Goiás e contrato na rede municipal de Goiânia; viniciusjaires@gmail.com.

do Cerrado 6, no Município de Goiânia. Serão abordados desafios e superações encontrados diante da proposta do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) em decorrência da pandemia de Covid-19. A unidade educacional supracitada contempla 693 educandos e educandas nos turnos matutino e vespertino, nas modalidades da Educação Infantil, Ciclo da Infância e Adolescência de 04 a 11 anos de idade. O público-alvo da escola é formado por comunidade carente, a maioria sem escolaridade e sem vínculo empregatício e muitos deles são criados por tios e avós. Em 2020 o mundo todo foi surpreendido por uma grande crise sanitária causando a pandemia de Covid-19. As aulas presenciais foram suspensas e adotou-se a forma de ensino REANP. Diante dessa nova realidade surgiram muitas dúvidas, incertezas, desafios e ansiedade tanto dos profissionais, quanto dos familiares, buscando respostas aos questionamentos: Como levar conhecimento aos educandos sendo a maioria dependentes dos familiares? Como não perder as habilidades e competências adquiridas e levar o conhecimento de acordo com a proposta da rede de acordo com cada agrupamento? Qual o papel da escola e família nesse contexto? E os educandos que não tem acesso à internet? Os familiares e profissionais que não dominam ferramentas tecnológicas? Como será a organização da escola para oferecer educação de qualidade dentro desse contexto? Quais as parcerias realizadas? Como será a relação escola e família? Como atender as especificidades dentro da diversidade? E os educandos NEEs? Sem deixar de mencionar que grande parte das crianças dependem da merenda escolar como única refeição diária. Para responder essas e outras questões serão apresentadas sugestões e propostas no decorrer da pesquisa.

### **Lócus da Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho**

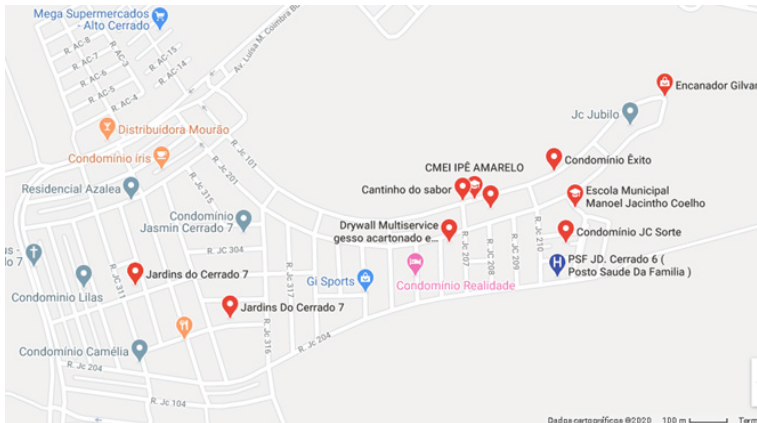
A figura 1 apresenta a localização da cidade de Goiânia dentro do Estado de Goiás e a figura 2 apresenta a localização da Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho no setor Jardins do Cerrado 6, Goiânia GO.

Figura 1 – Localização de Goiânia no Estado de Goiás.



Fonte: Google imagens (2020).

Figura 2– Setor Jardim do Cerrado 6 e localização da Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho.



Fonte: Google Maps (2020).

## Histórico da escola

A Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho foi inaugurada em 2011 por meio do Plano do Governo Federal para extensão de moradias populares, efetivando o programa Minha Casa Minha Vida, mediado pela Secretaria Municipal de Habitação, sendo a empresa Brookfield



encarregada pelas obras (escola, moradias, CMEI, PSF e CRAS) do setor Cerrado. Foram entregues mil e oitocentas chaves para as famílias contempladas. Dentre os requisitos básicos seriam: baixa renda e funcionário da prefeitura local. A escolha do nome da instituição foi em homenagem ao escritor que produziu a Coleção Universal em Desencanto, que destacou – se por meio da filosofia “A paz para o equilíbrio de todos”. Atualmente a instituição atende as modalidades da Educação Infantil (4 e 5 anos), Ciclo da Infância (agrupamentos A, B, C, D e E), que representam do primeiro ao terceiro ciclo, e Ciclo da Adolescência (agrupamento F), representado pelo sexto ano nos turnos matutino e vespertino.

A (EMMJC) localiza - se na região periférica com grande índice de criminalidade e o público-alvo é proveniente de baixa renda. A região não contempla área de lazer, cultura, reduzido espaço comercial, com infraestrutura básica e saneamento parcial. Atualmente estão matriculados na escola 693 educandos, nas modalidades de Educação Infantil, Ciclos da Infância e da Adolescência, contemplando as idades de quatro a onze anos. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Total de discentes da EMMJC

Modalidade	Turno	Agrupamento	Quantidade Educandos	Faixa Etária
Educação Infantil	Matutino	PE1 4 anos	19	04 anos
		PE1 5 anos	25	05 anos
		PE2 5 anos	25	05anos
Ciclo da adolescência		D1	32	09 anos
		D2	34	09 anos
		D3	33	09 anos
		E1	28	10 anos
		E2	30	10 anos
		E3	31	10 anos
		F1	30	11 anos
		F2	29	11 anos
		F3	27	11 anos
		F4	29	11 anos
Total educandos (a) matriculados matutino: 372				

Educação Infantil	Vespertino	PE1 5 anos	26	5 anos
Ciclo da Infância		A1	24	6 anos
		A2	25	6 anos
		A3	22	6 anos
		A4	25	6 anos
		B1	23	7 anos
		B2	23	7 anos
		B3	26	7 anos
		B4	27	7 anos
		C1	19	8 anos
		C2	23	8 anos
		C3	19	8 anos
		C4	29	8 anos
		Total educandos (a) matriculados vespertino: 321		
Total de educandos (a) matriculados na unidade educacional: 693				

Fonte: Elaborado pelos autores.

## Público-alvo da instituição educacional

Atualmente, estão matriculados na escola 693 educandos nas modalidades de Educação Infantil, Ciclos da Infância e da Adolescência, contemplando as idades de quatro a onze anos. Quanto ao aspecto socioafetivo, alguns educandos apresentam problemas de socialização, autonomia, responsabilidade e participação nas atividades propostas. Quanto ao aspecto de aprendizagem, estão de acordo com a idade cronológica. Outro fator relevante, de acordo com o registro de Cadastro de Matrícula, é que a maioria dos pais ou responsáveis (tios e avós) são sem escolaridade e sem vínculo empregatício.

Grande parte dos educandos são residentes do setor da unidade educacional e setores circunvizinhos: Cerrado I ao X, Alto do Cerrado e Mundo Novo III. Com inauguração e entrega das casas do setor Jardim do Cerrado X, um dos critérios para serem contemplados com a moradia do Projeto Habitacional: Minha Casa, Minha Vida é ter filho (a) com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e isso fez com que a escola aumentasse o número de educandos (as) (NEEs). A instituição possui ambiente adaptado para receber esses educandos.

Conforme a Avaliações Diagnósticas (elaboradas pela Coordenadoria Jarbas Jayme e também pelos professores da rede, com sistematização dos resultados em planilhas específicas) por essa Unidade Escolar, a maioria dos alunos apresentam aprendizagens de acordo com a idade e as diversas áreas de conhecimento.

## **Ensino REANP**

O ano de 2020 trouxe grandes desafios para a educação, dentre eles a necessidade de dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem frente ao contexto pandêmico causado pela covid-19 e a consequente suspensão das aulas presenciais. A partir da necessidade de iniciar o ensino REANP, foi realizado pela instituição, uma pesquisa, por meio do Google Forms e ligação nos telefones dos responsáveis e/ou familiares e constatou-se que 10% dos educandos não têm acesso à internet. Para atender essa clientela, foram disponibilizadas as atividades impressas semanalmente, também foram orientados aos familiares e/ou responsáveis que participassem das aulas transmitidas no Canal Conexão Escola, na TV UFG (TV UFG Canal 15, TV Sagres Canal 26) (todas as orientações foram repassadas às famílias por meio de reuniões online, pela plataforma Google Meet e pelos grupos de WhatsApp).

Desse modo, o ensino REANP tornou-se uma possibilidade e uma realidade viável, aprovados pelos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação. Dessa forma, a instituição “Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho” entrou no formato remoto das aulas, de acordo com as orientações, possibilitou aos educandos diferentes instrumentos e ferramentas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como: parcerias com canal televisionado da Conexão Escola na TV UFG (TV UFG canal 15 TV Sagres canal 26).

Em 2021, o ensino permaneceu de forma remota, iniciando-se no dia 21 de janeiro com a formação dos grupos referentes às turmas / agrupamentos, utilizando aplicativos de mensagens (WhatsApp) com objetivo de estabelecer uma comunicação mais próxima com os educandos e familiares / responsáveis. No decorrer desse primeiro período foi disponibilizado, além de atividades complementares da plataforma Conexão Escola (<https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/>) um Ambiente de

Aprendizagem Virtual de Aprendizagem Híbrido (<https://avah.goiania.go.gov.br/emmanoeljcoelho/>) e pelo aplicativo de mensagens (<https://www.whatsapp.com/>), roteiros de estudos com objetivo de reestabelecer a relação direta de ensino com os educandos. Para os educandos que não possuem nenhum tipo de acesso às ferramentas acima supracitadas, a Instituição Educacional disponibilizou arquivos impressos. Mesmo diante das propostas apresentadas, muitos estudantes não participavam de nenhuma das propostas. Foram realizadas, semanalmente, ações voltadas para a “Busca Ativa”, com objetivo de proporcionar condições de acesso aos roteiros de aulas disponibilizados. Essas ações foram uma força tarefa por toda a equipe escolar envolvendo diretora, coordenadores pedagógicos, coordenadores de turno e docentes, através do envio de mensagens, telefonemas, visitas e nos dias das entregas dos kits alimentação mensalmente.

Os resultados foram satisfatórios, porém essa busca necessita ser constante. Portanto, dadas as condições atípicas do corrente ano e as orientações presentes no Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, aprovado em 28/4/2020, referente à reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, e a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020/CNE, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, o referido educando segue normalmente em seu percurso escolar. Por isso, através de telefonemas, mensagens semanais virtuais utilizando-se de ferramentas como WhatsApp foi a ferramenta de maior eficácia nesse contexto. Outro fator relevante foi a busca ativa realizada constantemente, informando a causa da ausência do educando e possíveis sugestões para que buscassem alternativa diante de cada especificidade. Dentre as dificuldades encontradas no trabalho de ensino remoto por parte dos familiares e/ou responsáveis foram:

- Falta de acesso à internet pelos responsáveis e/ou familiares;
- Grande número de estudantes da mesma família e utilizando o mesmo celular travando as mensagens;
- Falta de disponibilidade dos pais e/ou responsáveis em auxiliar a criança no processo educacional devido trabalhar durante o dia e

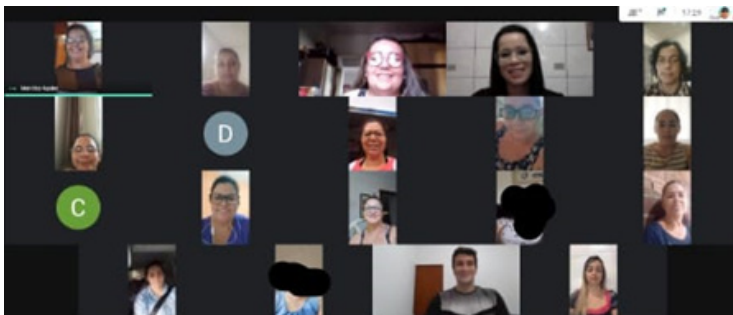
- sem deixar de mencionar os a fazeres domésticos;
- Grande parte das crianças ficam com avós e/ou cuidadoras para os pais trabalharem e eles não conseguem auxiliar;
  - Intolerância dos pais e/ou responsáveis em ajudar o/a educando (a);
  - Conflito familiar ocorrido com o ensino remoto;
  - Dificuldade em trabalhar com as ferramentas tecnológicas: WhatsApp e principalmente com a AVAH;
  - Acreditar o retorno das aulas presenciais seria rápido e assim, a escola organizaria os conteúdos perdidos nesse tempo;
  - Posicionamento dos educadores nesse contexto;
  - Desinteresse de muitos familiares e/ou responsáveis;
  - Impaciência e intolerância de alguns familiares e/ou responsáveis no auxílio ao educando (a);
  - SME acreditou que as aulas presenciais retornariam e assim, reestruturava o trabalho pedagógico;
  - Foram oferecidas atividades xerocopiadas aos educandos que não tinham acesso à internet e muitos não buscavam as atividades na escola e outros não faziam as xerocopiadas e nem davam devolutivas;
  - Resistência de muitos familiares em participar do grupo de WhatsApp.
  - Na busca ativa, muitos nem atendiam, pois conheciam o contato da escola, da coordenação e professora;
  - Doenças e percas familiares;
  - Falta de alimentação dos educandos e dificultavam na aprendizagem;
  - Durante o primeiro semestre os professores não tiveram contato com os alunos pois foi utilizado a rede televisionada e isso, ocasionou falta de interesse por parte dos responsáveis e/ou familiares no trabalho educacional;
  - A plataforma AVAH, ferramenta oficial da SME no trabalho remoto era fora da realidade dos familiares e/ou responsáveis;
  - Falta de internet ou mesmo internet ruim não comportava a plataforma AVAH, desestimulassem o auxílio aos responsáveis e ou

familiares em auxiliar a criança no trabalho pedagógico.

## **Papel da SME no contexto pandêmico**

Foi oferecido aos professores da SME Em Conexão: Formação de Professores em Serviço – Etapa 1: Elaboração de Recursos Pedagógicos Digitais com a carga horária de 40 horas, no qual apresentou a proposta oferecida pela SME para o ensino REANP, elaboração dos *templates* de acordo com a proposta da BNCC e ciclo de formação, parcerias com a rede de televisão, conexão escola com atividades elaboradas, técnicas de gravação de vídeos, direitos autorais e material pedagógico publicado de domínio público. O material publicado por meio da conexão escola foi dividido de acordo com a modalidade. Na modalidade de Educação Infantil foi dividido em 3 blocos: 1 bebês, 2 crianças bem pequenas e 3 crianças pequenas, dividido em 5 Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimento. Traços, sons cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No Ensino Fundamental, com o público-alvo de 6 a 10 anos, foi dividido em dois blocos: Infância e Adolescente. O ciclo da Infância, como foi mencionado anteriormente, contempla estudantes dos agrupamentos: A, B, C, D e E que representam do primeiro ao quinto ano.

Figura 3 – Reunião do corpo docente EMMJC.



Fonte: Autores (2021).

O ciclo da Adolescência refere – se ao agrupamento F, contempla os estudantes do sexto ano. De acordo com as postagens da Conexão

Escola para o Ensino Fundamental, as Unidades Temáticas foram divididas em 5 áreas, atendendo as especificidades e a proposta da BNCC, DC – GO e DCGYN como: 1 – Corpo, Expressão e Movimento. 2 – Educação Ambiental e Saúde. 3 – Educação Financeira e Empreendedorismo. 4 – Ética e Cidadania. 5 – Experiências e Curiosidades. Como foi mencionado anteriormente, durante o primeiro semestre não tivemos contato com os estudantes. Foi um período de formação para os professores e o ensino foi proposto pelos canais televisionados e Conexão Escola. Bom reforçar que a proposta da Conexão Escola é de excelência e reposto semanalmente. Infelizmente essa ferramenta utilizada não apresenta vínculo entre aprendiz e escola e não obteve êxito.

A SME apresentou o cronograma para o segundo semestre de 2020 de forma que contemplaria os cortes temporais anual, elaboração de *template* contendo o roteiro semanal com orientações aos familiares e/ou responsáveis e também estudantes que seriam postados semanalmente na Plataforma AVAH, com carga horária de 4 horas semanal e participação nas atividades da Conexão Escola e televisão com a carga horária de 2 horas semanais. Ficou organizado conforme cronograma abaixo:

Documento Curricular SME 2020 2º Semestre

Corte	Data inicial	Data final
Primeiro	17 de agosto	15 de setembro
Segundo	16 de setembro	16 de outubro
Terceiro	19 de outubro	18 de novembro
Quarto	19 de novembro	17 de dezembro

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Goiânia (2020).

Os *templates* foram elaborados seguindo estrutura: roteiro aos familiares e/ou responsáveis, aos estudantes. A unidade temática deveria seguir a proposta do DC-GO, com linguagem clara e objetiva, os temas das aulas não poderiam gerar dupla interpretação, gerar conflitos por parte dos responsáveis e/ou familiares e escola. E diante dessa exigência, os *templates* passavam pela curadoria da coordenação pedagógica e encaminhado para CRE e devolvido à coordenação (fato esse que ocorreu apenas na primeira proposta para maiores informações) com as sugestões e autorização para que fossem postados na Plataforma AVAH. Veja o

modelo proposto pela SME do *templates*:

Modelo de template

ROTEIRO SEMANAL DE ESTUDO			PLANO SEMANAL DE ENSINO	
INSTITUIÇÃO			INSTITUIÇÃO	
AGRUPAMENTO		PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	
			AGRUPAMENTO	
			PROFESSOR(A)	PERÍODO
ORIENTAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS			HABILIDADE ESTRUTURANTE	
ORIENTAÇÕES AOS EDUCANDOS			OBJETO DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS	
			Atividade 1:	
			Atividade 2:	
			Atividade 3:	
			QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	
			Atividade 4:	
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS			INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Goiânia (2020).

## Conclusão

Diante do contexto apresentado referente ao ensino REANP da Escola Municipal Manoel Jacintho Coelho do Cerrado 6, ficou evidente que não atendeu às necessidades do público alvo da escola, sendo comunidade carente, sem acesso à internet, alimentação escassa. Não houve diálogo com a comunidade escolar por parte da SME para discutir e planejar o melhor caminho que atenderia a especificidade da escola. Foram elaborados vários documentos direcionando o ensino REANP, porém não atendeu à especificidade da escola e esse modelo foi imposto. E o uso da plataforma AVAH estava totalmente distante da realidade pois a rede de internet local é ruim e reforço que muitos tem acesso ao plano pré-pago e consome todo o pacote instantaneamente. Outro fator



primordial, a educação se constrói com amor, afeto, vínculo e relação da criança com a escola. A criação dos laços afetivos faz parte do princípio norteador, isso nos mostrou claramente por meio do não acesso à plataforma AVAH. A proposta educacional seguia a proposta das unidades temáticas pela BNCC, DC-GO e DC-GYN e no contexto pandêmico de muitas perdas, doenças, necessidade de trabalho, alimentação, suporte emocional a prioridade seria a sobrevivência humana e direito a vida, saúde, alimentação e moradia.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Material Complementar para a (re)elaboração dos Currículos. 2018. 32 slides. Disponível em: <[https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/estruturacao\\_de\\_documentos\\_curriculares\\_2018.pdf](https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/estruturacao_de_documentos_curriculares_2018.pdf)>. Acesso em: 16 março 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

COORDENAÇÃO ESTADUAL BNCC GOIÁS. Cortes temporais DC-GO ampliado. **Youtube**, 10 mar. 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QbRxeY1Z8qc>>. Acesso em: 31 mar. 20.

CURY, A. **Inteligência Socioemocional: A formação de Mentes Brilhantes**. [S. I.]: Escola da Inteligência Cursos Educacionais, 2015.

FIRMINO, F. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). Brasil: Pedagogia para concurso, 2020. Disponível em: <https://pedagogiaparaconcurso.com.br/o-que-e-projeto-politico-pedagogico-ppp/>. Acesso em: 21 mar 2020.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GENTILE, Paola. Os ciclos como opção de sistema de ensino. Nova Escola. 2003. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2930/os-ciclos-como-opcao-de-sistema-de-ensino>>. Acesso em 04, março de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.  
Matriz Curricular 2020 – 2021. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/MATRIZ%20CURRICULAR%20DAS%20HABILIDADES%20ESTRUTURANTES\\_2020-2021\\_atualizada.pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/MATRIZ%20CURRICULAR%20DAS%20HABILIDADES%20ESTRUTURANTES_2020-2021_atualizada.pdf). Acesso em: 12 set. 2021.

# A PERCEÇÃO DOCENTE SOBRE A LEI 10.639/2003: ASPECTOS METODOLÓGICOS<sup>1</sup>

*Anderson Souza Oliveira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A escola durante muito tempo foi vista como um espaço onde era possível ascender socialmente, a sua inserção foi vista como um lugar onde era possível planejar um futuro minimamente digno. A educação é garantida como mola propulsora para afirmar cidadania e também a profissionalização na própria legislação educacional (LDB). Para pensar e problematizar a essa instituição as leituras de Bourdieu (1966) vão de encontro justamente nesse sentido. Será mesmo que a escola garante a todos estudantes essa ascensão? Segundo o autor, para problematizar essa questão é preciso nos atentarmos ao que ele chama de capital cultural que esta instituição e que as/os próprias/os alunas/os possuem.

Segundo Bourdieu (1960), o capital cultural de uma/um aluna/o é caracterizado por valores sociais e uma bagagem cultural, como o conhecimento da família em relação aos códigos acadêmicos, à postura, como o domínio da língua culta é incorporada na sua trajetória etc. Todas essas informações são usadas na escola como marcadores que desencadeiam no aproveitamento de alunas/os. Aqui indago quem são essas/esses “boas/bons alunas/os?” Será que é possível observar se o marcador

---

1 O presente artigo é recorte da monografia já defendida pelo autor.

2 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (CCHLA/PPGS-UFPB). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais (LAPRATICAS) e do Pesquisador do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais (LAPRATICAS-UECE) e do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (GERE-UECE/UNILAB). Professor de Sociologia. E-mail: anderson.sociologo07@gmail.com.

racial pode influenciar nessa percepção?

Bourdieu tenta aproximar a discussão a partir do que ele chama de *imperialismo cultural* na escola, mostrando como existe um saber que já está posto e deve ser tratado como único, deixando, assim, alunos/os a mercê do que seus educadores acreditam que seja educação. Nessa relação o que adolescentes e jovens adquirem é o *capital cultural* de uma outra classe social, muitas vezes desconectado das suas questões sociais, históricas e culturais.

É necessário aqui abrir margem para uma nota específica: o referido autor não faz nenhum recorte étnico-racial, mas sim apenas de classe social, marcador que durante muito tempo foi a espinha dorsal para a sociologia da educação, mostrando que existe uma lógica própria dessa instituição para que se exista toda essa série de desigualdades, que é decorrente desse capital cultural.

## **1 CONCEITUANDO A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE DESIGUALDADES**

É importante perceber a escola como um espaço plural, onde as diversas características precisam ser reconhecidas e valorizadas. O que acontece, geralmente, é justamente o contrário: um favorecimento de grupos. Segundo Maria Regina Clivati Capelo (2010), a palavra cultura no sentido epistemológico significa compartilhar conhecimento, instrumento de mediação, sistema de valores e de criações de um povo ou de grupos sociais. Como tratar dessa cultura em um mundo neoliberal e globalizado e como conciliar essas diversidades que são evidentes? Qual o papel da escola nessa atual conjuntura? Podemos perceber o quão é preciso discutirmos essas questões ainda em âmbito escolar. A escola, nesse sentido, perfaz uma totalidade, que é incluída corpo docente, discente, funcionários, gestão e direção. A todos esses cabem então compreender e trabalhar toda a pluralidade presente neste espaço.

O Estado Nacional através de disputas educacionais implicou no que chamo de homogeneização das diferenças, justamente para que a escola seja esse lugar que ao mesmo tempo pareça um espaço de socialização mas também seja um local onde as diferenças sociais não sejam vistas, ou nem mesmo salientadas. Dessa maneira, ocorre justamente a

grande problemática que aqui colocamos: a não problematização da/o aluna/o negra/o na escola e como isso reverbera no racismo escolar. Ainda, segundo Capelo (2010), a escola frente a esse Estado Nacional contribui para uma narrativa excludente, pois em nome dessa nacionalidade “neutraliza diferenças e desigualdades”, implicando homogeneidade. Ora, nada mais eficiente que a própria escola nesse processo de apagamento das diferenças. Através de um currículo etnocêntrico, ela vem deixando lacunas consequentes da ausência de debates que deveriam estar presentes no seu cotidiano:

Como uma instituição etnocêntrica fundada a partir da hegemonia branca e europeia, a escola pública burguesa tratava de homogeneizar os diferentes, ignorando pertencimentos étnicos e desqualificando os seus sabres e fazeres sociais (CAPELO, p. 110, 210)

Podemos perceber como nossos currículos e prática docente também estão carregados do Positivismo, através do jargão do progresso. Aqui colocamos como esse é um dos instrumentos basilares para se pensar e discutir como vem se configurando as relações étnico-raciais na escola. As teorias do currículo (SILVA, 2017) ajudam a entender como aquilo que está representado na escola será pensado didaticamente para a realidade estudantil. Dessa maneira, o currículo vem a ser justamente o que antevem a realidade. Por isso é importante essa discussão nesse artigo, que trata da percepção docente sobre o racismo.

Nesse horizonte, o debate sobre relações étnico-raciais e currículo, segundo Silva (2017), concentrou-se em um primeiro momento na discussão sobre o acesso à escola, problematizando o “fracasso escolar” da juventude negra. Quando coloco o termo fracasso, entende-se justamente pelas reprovações ou ausências que estes possuem em seu histórico escolar. Dessa maneira, segundo o autor, deixava-se de pensar qual era o conhecimento que o currículo oferecia a essas/es jovens e voltava-se apenas a uma questão de inclusão. Após o desenvolvimento dos estudos culturais é que a “raça” e “etnia” começam a ser discutidos de maneira aprofundada pelos pesquisadores dedicados ao currículo, e é também neste momento que esses termos são usados de maneira mais politizada, para de fato mostrar a força do povo negro. “A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (SILVA, p. 100, 2017).

A raça, como construção sócio histórica, política e discursiva, é fundamental para se pensar a classificação dos grupos humanos e as consequências reais dessa classificação na vida dos indivíduos, como as variadas formas de racismo. O termo raça emerge no discurso científico do século XIX e é pensado a partir de uma ideia hierárquica, onde biologicamente negros e indígenas foram considerados inferiores em relação aos brancos (caucasianos). Nos últimos anos, não raro, conceitos como raça e etnia têm sido tratados como sinônimos. Devido a tantas problemáticas dessa significação, hoje já podemos observar uma certa aproximação entre ambos os conceitos e também que estes estão em constante processo de modificação segundo sua contextualização histórica. Não é possível imaginar que esses sejam fixos e imutáveis:

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados. Consolidado no século XIX, como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos, com base em características físicas e biológicas, o termo “raça” tornou-se, nesse sentido, crescentemente desacreditado. [...] Em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor de pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua, etc. (SILVA, p. 100, 2017)

Segundo Bourdieu (1960), o capital cultural de uma/um aluna/o é caracterizado por valores sociais e uma bagagem cultural, como o conhecimento da família em relação aos códigos acadêmicos, à postura, como o domínio da língua culta é incorporada na sua trajetória etc. Todas essas informações são usadas na escola como marcadores que desencadeiam no aproveitamento de alunas/os. Aqui indago quem são essas/esses “boas/bons alunas/os?” Será que é possível observar se o marcador racial pode influenciar nessa percepção?

## **2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

A escola, como esse espaço de reprodução, segundo Bourdieu (1960), se torna um lugar a se pensar, problematizar e propor soluções.

Para se observar essas lacunas, teremos como lócus uma escola pública localizada no bairro Serrinha, na cidade de Fortaleza/CE. A partir da inserção nessa escola mediante aos estágios supervisionados na graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, pode-se ver como, de fato, a educação trabalha com as relações étnico-raciais nas salas de aula. Para conseguir fazer algumas reflexões sobre essa pauta, foi entrevistada uma professora e um professor da área de humanas, assegurando a questão de gênero e local de fala e mais importante para o trabalho a questão da interdisciplinaridade, já que a docente perfaz a área de linguagens e o professor, de humanas. Neste artigo ela/e serão chamados Maria e João, para manter o resguardo de seus nomes. Ambos os docentes são concursados e estão nesta escola desde 2010, porém o professor André ensina em outras instituições privadas. Este participa de movimentos sociais, dentre eles o Cursinho Popular Viva a Palavra, projeto de extensão da Universidade Estadual do Ceará. Em breve será destacado e ressaltado essa peculiaridade na ação docente desse professor. Já a professora Maria não participa de movimentos, e se considera uma ávida pesquisadora solitária.

Questionados sobre se trabalham as questões raciais na sala de aula, ambos são rápidos e afirmam que sim, porém como problema está em a escola não se voltar a temática, na verdade, até existe um momento, mas apenas não passa desse momento: a semana da consciência negra. Pelo tom que o professor coloca, é possível notar que a escola não media debates e não toca no assunto, pelo menos não enquanto instituição, talvez se ausentando de sua responsabilidade como gestão. Muitas vezes, a/o responsabilizado não apenas dos casos de racismo, mas também de outros problemas escolares, é a/o próprio docente. Ora, se olharmos historicamente, podemos ver nas relações pessoais o que se caracteriza como racismo cordial, assim como chama Ronaldo Sales (2006):

A “cordialidade” das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial. A cordialidade não é para “negros imperitinentes”. As relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma reciprocidade assimétrica que, uma vez rompida, justifica a “suspensão” do trato amistoso e a adoção de práticas violentas. (JÚNIOR, p. 230, 2006)

O que se pode notar é que existe uma questão por detrás da fala do professor com a conceituação que Sales utiliza: o racismo, aqui na escola, acontece de forma cordial, ou seja, para aqueles que estão inseridos nessa instituição não existe uma preocupação para com as questões raciais, o que aqui relaciono com essa cordialidade. Essas regras de socialização também perfazem esse desinteresse que existe da escola durante o ano, mas que existe na Semana da Consciência Negra, que o professor situa. A/O negra/o resta apenas essa data no calendário escolar, onde aí se explora todo o universo da comunidade preta. Ainda fazendo uma correlação de informações, o dito não racista identificado por Sales está no fato da escola se abster das questões étnico- 40 raciais.

Podemos perceber, assim, como a cordialidade do racismo se transfigura em consentimento, e atitudes. Existe uma questão também basilar para se entender um pouco mais sobre a questão racial na escola, que foi identificar se a/o docente via alguma dificuldade de implementação da Lei 10.693/03 na escola em que trabalham. Aqui, me interessa saber, em como a gestão e todo corpo observa esse cumprimento, pois acredito que isso toca toda a escola, como um todo. Para o professor André, a lei nem é vista como algo realmente importante, infelizmente. Existe questões que são mais urgentes e até mesmo burocráticas:

Eu acho que não é visto como prioridade. É como se a escola ela ainda não entendesse a Lei 10639, as questões raciais, assim como outras questões como prioridade, não são vistas como prioridade...é, apesar de eu falar que existe formação, não existe formação de forma adequada. (Gaguejo) É preciso também que a gente reconheça a importância da Lei 10639, do racismo, porque inclusive no meio pedagógico há pessoas que nega a existência do racismo. Eu já ouvi aqui isso: de professores negando a existência do racismo, porque entende racismo não é esse velado, e sim esse algo assim, como se fosse a violência, que passa da violência simbólica, mas aquela concreta mesma. Tem gente que tem essa leitura, então é preciso reconhecer isso daí também. É... e todo um processo de continuidade e permanência da Lei 10.639 e as questões raciais. Algo que deva fazer parte do cotidiano diariamente no campo da Sociologia, no campo da História, no campo da Filosofia, no campo da interdisciplinaridade com outras disciplinas como a Literatura e tal, na formação cidadã que a gente tem aqui. Mas é preciso se reconhecer a importância da Lei 10.639, é preciso se reconhecer que existe o racismo institucionalizado e



não institucionalizado, e é preciso a partir daí tá fazendo essa coisa toda da desconstrução da desigualdade, do ponto de vista permanente. (André, professor de Sociologia)

A educação, a partir da fala do professor, é um grande atributo para se tentar minimizar o máximo o racismo na escola, seja através da interdisciplinaridade, seja através, principalmente, da conscientização de que existe o racismo. Ter uma lei que regulamente o ensino afro-brasileiro também tem a sua devida importância e deve ser a todo momento lembrada pela coordenação pedagógica, no sentido de ajudar os docentes que precisam estar atentos a todas as mudanças provenientes sobre essa Lei. Maria Nazaré Mota de Lima (2015) afirma que por mais que a referida lei esteja em vigor no país, ainda não se sabe aplicá-la.

Na fala da professora da área de Linguagens, a resposta caminha para o mesmo tom que do professor de Sociologia, como podemos ver:

Assim, a escola, em termos de projeto não tem assim não tem um projeto específico da escola, mas tem o projeto de humanas, que é o projeto da consciência negra, e durante o ano os professores eles vão durante suas aulas, trabalhando, focando nesses aspectos. Os assuntos que envolvem. Mas geralmente tem aquela semana que nós conhecemos em todos os locais, que é a semana “D”. Eu acredito que os professores de Linguagens, eles têm um mundo maior para trabalhar, porque a gente trabalha com textos; diversos gêneros, um ou outro vai falar sobre o assunto. Algumas obras também” (Maria, professora de Linguagens)

A fala da professora nos faz pensar justamente a importância de outras áreas para se pensar uma escola antirracista. A partir de obras da Língua Portuguesa, como Machado de Assis, em seu conto *Pai contra mãe*, pode-se desconstruir a ideia da noção de racismo em outra disciplina. Por isso reitero a importância da interdisciplinaridade dentro da escola. O que acontece, geralmente, é uma divisão das áreas, onde cada um exerce sua função sem ao menos saber o que o outro professor está lecionando. Mais uma vez, e agora pensando junto com a fala do professor de Sociologia, o que podemos já notar é que a escola se volta a questão étnico-racial somente em uma semana, ou somente em um mês. O que complica toda nossa discussão sobre o assunto, pois minimiza a situação, como se somente neste período

fosse possível debater essa questão. Reitero que este processo é contínuo e não deve ser compactado ou fragmentado.

Para observar como este corpo docente também enxerga o racismo na escola, foi perguntado como a turma reage quando se discute as relações étnico-raciais em sala de aula. Esta questão faz parte de uma abordagem para se tentar entender se ainda é possível identificar essa temática como um motivo de riso ou não. Neste ponto, foi ressaltado que existe uma variação de turma, mas se questionou sobre uma avaliação geral do comportamento ao falar sobre racismo, já que existe uma grande diversidade de turmas no “A”.

Geralmente o racismo é um assunto que há muito consenso entre os alunos em relação a importância de estudar o racismo e a importância de superar o racismo. Muito de boa estudar isso. Porém, quando a gente vai muito na questão das políticas, aí você visualiza algumas divergências, quando você vai por exemplo falar das cotas, há divergência em relação a isso. As pessoas estudam racismo e acham importante superar o racismo, mas não concordam com uma política de cota. Muitas vezes também não acham que certas situações que a gente tenta sinalizar como racismo, entendem como se não fossem racismo, e muitas vezes acham que existe um exagero por parte da gente né. Então são essas questões aí. (André, professor de Sociologia)

Para contribuir e tentar compreender essas ações, retorno a Sales (2006) que traz à luz um pouco essa reflexão sobre as políticas de reconhecimento e de redistribuição, que aqui muito interessa a nosso debate, para observar se é possível identificar esse auto reconhecimento. Para o autor, a inclusão do negro na sociedade brasileira aconteceu por meio de políticas nacionais-populistas que incluíam um projeto das elites e de subordinação da comunidade negra. No Brasil, nos anos 1930, ainda era possível ver influência das oligarquias e toda a sua influência racista através desse projeto. O que se objetivava aqui não eram medidas compensatórias, mas, sim, um programa de homogeneidade nacional num movimento de construção nacional e de integração social (SALES, 2006, p. 229). O autor cita como exemplo a legislação trabalhista e criação do Ministério de Trabalho, que colocaram os sindicatos a uma posição de subordinação e sem autonomia. O Estado Novo não pode ser considerado,

para o autor, uma era racista no país, mas que tinha como característica um discurso do “povo mestiço”, através do populismo de Vargas, o “pai dos pobres”. A década de 1930, marca o surgimento da cordialidade racista, do não dito e esse discurso foi o que sustentou o Estado Novo, pois trazia o conformismo para essa população, que se via incluída de alguma maneira, através dessas políticas que tinham outras intenções.

Para a professora de linguagens da escola, é necessário existir a interdisciplinaridade para que assim se possa trabalhar a questão das relações étnico-raciais. Principalmente, no que toca a sua área, pois é através da discussão sociológica nas obras literárias que é possível realizar essa simbiose cultural brasileira. A compreensão do processo colonizador é necessária para se discutir obras como “O Mulato”:

Com certeza sim. Eu sou super fã da interdisciplinaridade. Então quando eu estou dando aula, os alunos dizem assim as vezes: “Parece aula de história”. A Literatura é História, a História faz parte da Literatura, então é importante, muito importante mesmo. E para a gente entender todo nosso processo de miscigenação, processo de colonização que a literatura traz, a gente tem que entender porque que de repente um autor da literatura clássica traz como personagem principal um negro, como o livro ‘Mulato’. Que intenção? Qual a intenção? O que ele quer mostrar para a sociedade? Nós temos no Romantismo, em uma das gerações, o Castro Alves, poeta dos escravos também, para mostrar a questão da luta, as questões sociais também que são muito importante e que cada vez mais deve estar presente na Linguagem porque o próprio sistema hoje, a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) pede que o aluno tenha todo esse repertório cultural desenvolvido ao longo da sua trajetória escolar, por isso fundamental a importância. (Maria, professora de Linguagens)

Quanto à prática docente da professora, que é resultado de todo esse processo de formação continuada, vivência, trajetória pessoal, é possível ver como essa interdisciplinaridade acontece de fato na prática, metodologicamente:

Sim, este ano eu estou com os terceiros anos, somente com estes e nós temos trabalhado muito em forma de debate para ajudar na produção textual deles, na questão da argumentação e são temas que são colocados: eles, muitas vezes, pedem e na Literatura também eu estou trabalhando com eles durante todo ano o Pré-Modernismo, Modernismo. Então esses autores focaram em

várias temáticas: nós temos por exemplo, o Lima Barreto, que é referência também. Então quando se trata desse assunto, para que eles possam entender um pouco melhor (Maria, professora de Linguagens)

Percebe que a prática docente da professora de Linguagens é muito rica e, pelo menos em seu discurso, chama atenção para a grande variedade de possibilidades para se trabalhar esse tema. O debate, como forma metodológica, é uma das ferramentas interessantes para se pensar na desconstrução do racismo na escola. Autores vêm discutindo que esse artifício é muito rico, pois pode ser versátil, desde a sua implementação através de trajetórias das/os próprias/os alunas/os ou com textos base para discussão. É possível ver diversas possibilidades. E, por fim, quando questionada sobre como a turma reage em suas aulas quando se fala das questões étnico-raciais, ela se emociona relembrando um caso significativo para a mesma, onde aqui irá se rememorar a questão de classe social com a questão étnico-racial e até familiar, na visão da mesma:

Não, até porque no meu caso são alunos do terceiro ano, então eles têm uma maturidade. Tem assim umas brincadeiras, quando vamos supor sobre o cabelo: “Ah! Igual o teu fulano...” vai citando, mas só na brincadeira mesmo. Mas o que eu percebo também né, é que quando a gente coloca, por exemplo, no ano passado, eu fiz um trabalho muito voltado para este assunto e eu lembro que tinha um aluno que ele tudo que ele escrevia ele falava sobre a questão racial né. Todo texto dele, mesmo tendo outras propostas, mas ele tinha que colocar. Eu fiz uma vez, trazendo umas gravuras, de problemas sociais, só as gravuras. A linguagem não verbal. Peguei umas imagens bem interessantes na internet, fiz a montagem e tudo e levei para eles. E cada aluno ficou com uma cartela e não foi ele que ficou com essa que levantou o questionamento maior, mas quando o aluno que estava com aquele menino negro da comunidade, e por trás segurando a arma e por trás dele uma sombra como se ele fosse uma marionete, e ele negro. Então o aluno negro, que sempre tocava o assunto exclamou: ‘Tá vendo, até na gravura colocam o negro’, mais uma vez. E agora, até mesmo uma questão pessoal: teve uma vez que esse mesmo aluno teve um problema de sala e eu tive que retirá-lo e é um aluno que eu me dou bem, até hoje pelas redes sociais com ele. Aí quando ele saiu da sala, bateu a porta e disse: só porque eu sou negro”. Aquilo eu engoli mesmo, e continuei dando minha aula. Mas eu não descansei enquanto eu não pude conversar com ele. Eu o deixei na outra

aula e tudo e depois de um tempo, eu estava com a janela e fui até sala dele, pedi com licença para o professor e pedi para falar com esse aluno e me sentei com ele. Ele pediu desculpa e encheu os olhos de lágrimas né e aí moreno assim, ele falou. Então aquele choro dele falou muita coisa e os textos também né. Fui, conversei com ele e percebi que ele ficou muito emotivo em relação a isso, mas o que pesava muito para ele era essa condição. Eu não quis entrar muito no pessoal dele, porque né, para não o constranger, mas eu acho que se eu tivesse buscado a fundo eu ia descobrir alguma coisa sabe. Ele deve ter passado por alguma situação” (Maria, professora de Linguagens)

### **3 A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A LEI 10.639/03**

Volta-se aqui a pensar como a gestão escolar tem um papel fundamental na escola que é o de fomentar o debate acerca do racismo para com todo o corpo docente alertando para as formas como ele pode ser reproduzido pelos profissionais da educação. Em algumas ocasiões, o que se pode ouvir por parte dos professores é que sequer existe o racismo e isso é muito problemático. Pensar que a escola seja um local onde prevalece uma harmonia nas relações étnico-raciais entre as/os jovens é ingênuo e até mesmo racista, em determinado ponto. Quando não existe nenhum espaço na escola para essa discussão, o que pode acontecer é um reforço cada vez maior de atitudes racistas, que acabam retroalimentando as desigualdades sociais e étnico-raciais no Brasil.

A compreensão da gestão vai para além dos muros da escola. Deve acontecer também com a comunidade e responsáveis. A respeito dessa questão, o que podemos observar é que geralmente procura-se culpados e o/a professor/a ganha esse papel, como se não existisse vários fatores, como a falta de abertura da gestão para discutir o tema de forma mais incisiva. A figura do docente se torna de culpa, como se tudo se resumisse a sua prática. Ao serem questionados sobre o seu conhecimento a respeito da Lei 10.639/2003 e se em reuniões pedagógicas há abertura/interesse para se discutir a referida Lei, o pesquisado afirma:

Sim, conheço. Em reuniões pedagógicas, as coisas, elas ficam muito burocráticas (certa pausa buscando a palavra correta, a meu ver), a gente discute muito a questão burocrática e discutimos pouco as questões pedagógicas. O que até agora a gente conseguiu avançar nas semanas pedagógicas, nas jornadas pedagógicas em

relação a lei 10.639, combate ao racismo, a discriminação foi incluir no calendário a 'Semana da consciência negra', aqui no "A", a Semana da consciência negra (André, professor de Sociologia)

O que se percebe, pela fala do professor André, que não existe uma preocupação em torno dessa questão na escola. Existem debates acerca dessa problemática que nos mostram como a escola vem se tornando apenas um espaço onde as burocracias tomaram conta e os aspectos quantitativos se sobressaíram em relação à dimensão qualitativa. Marcadores de avaliação e eficiência são hoje parte central da educação brasileira. Mas, no mesmo instante que isso é fundamental para trazer equidade e equilíbrio para uma educação de qualidade, contraditoriamente vem se intensificando diversas avaliações, que são, algumas, a via para se conseguir recursos para as escolas.

No próprio estado do Ceará, a avaliação SPAECE<sup>3</sup>, além de realizar provas objetivas com as turmas do 5º ano do ensino fundamental e o 3º do ensino médio, também aplica questionários com o corpo docente e discente para que assim haja um perfil do aluno, professoras/es e diretoras/es da rede pública estadual. Considera-se a importância da avaliação no sentido de melhoramento da gestão, mas até que ponto isto é válido? Até que ponto essa discussão deve se sobressair para que os conhecimentos pedagógicos e didáticos não sejam debatidos? Como se pode notar, a parte burocrática da escola é um dos empecilhos para que as questões étnico-raciais e outras questões ligadas aos Direitos Humanos sejam discutidas na escola.

Maria Teresa Gonzaga Alves e José Francisco Soares (2013) em *Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacionais* debatem sobre como outra avaliação externa, agora o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pode ser prejudicial se não levar em consideração o fator socioeconômico das escolas. Ora, *os resultados mostram que as escolas que atendem*

---

3 Do ano de sua criação, em 1992, até os dias atuais, o SPAECE fornece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos da rede pública do Ceará. Para isso, a cada edição, são aplicados testes de desempenho e questionários contextuais que possibilitam extrair dados, visando traçar um panorama da qualidade da educação dos alunos.

*a alunos de menor nível socioeconômico, como esperado, têm piores resultados, mesmo com o controle de outras características (idem p.117).*

É possível perceber que saltos melhorativos nas escolas podem ser alcançados às custas do reforço de desigualdades dentro dos próprios grupos de alunos de uma mesma escola (BRYK; LEE, 1989; FRANCO et al., 2007). O que pode se ver o quão tóxico pode ser o resultado de práticas que melhorem o ensino marcando a desigualdade entre alunas/os discriminados pela raça/cor/gênero (SOARES; ALVES, 2003). São essas avaliações que também demonstram que alunas/os que se autodeclararam brancos possuem um melhor desempenho quando comparados aos autodeclarados negros/os, pardas/os, indígenas (SOARES; ALVES, 2003).

O que se pode pensar é que se existe influência sobre o resultado do IDEB a quantidade de alunas/os branca/os na escola. A respeito do conteúdo, não existe nenhuma diferença cognitivista ou conteudista, sendo assim colocados de maneira padronizadas, no sentido de não dá margem de vantagem a nenhum grupo. Mas o que se pode ainda mensurar é que existe inúmeros fatores que ainda não são abarcados pelo IDEB, mas que se relacionam diretamente aos resultados, como a questão econômica do próprio corpo discente, a infraestrutura da escola, o saneamento básico, eletricidade, quadras poliesportivas, e outros contribuem para definir a nota de uma escola, através do IDEB.

Aqui, em especial, se vê a questão étnico-racial para refletirmos sobre em que medida a diversidade é essencial até mesmo para a obtenção de um bom índice educacional. Quando se deixa de lado a questão, tornando-a apenas uma data comemorativa, deixa-se também de refletir o senso crítico dessa escola, dessa gestão e desse corpo docente. Ao afirmar que os avanços obtidos pela gestão se resumem pela inclusão da “semana da consciência negra” observa-se uma grande problemática, que diz muito sobre todo a pesquisa que aqui propomos. Aqui não está se desvalorizando esse dia para toda a comunidade negra do país.

A escola, na visão de Munanga (2005), é a saída para a construção de um projeto de identidades raciais que coloque em evidência as pluralidades presentes na sociedade, e também para uma socialização que contemple as diferenças. É a partir da ideia de raça e etnia que a/o

negra/o brasileira/o pode e deve participar da democracia e da formação de sua identidade nacional, equiparado com as demais raças que aqui aportaram no Brasil.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnicoraciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais (MUNANGA, 2005, p. 25)

No entanto, quando perguntamos sobre o suporte dado pela Seduc voltado ao ensino da educação para as relações étnico-raciais, através de material sobre a Lei 10.639/03 ou a oferta de algum tipo de curso para os professores, o nosso informante afirma: *Não, eu nunca participei. Mas existem, tanto a distância, existem algumas formações que vão nesse caminhar sim* (André, professor de Sociologia).

Para a professora Maria, ainda é possível ver que nem existe o conhecimento desta lei. Isso se torna problemático e prejudicial para toda ação docente, mas que ao meu ver é contornada pela abertura da mesma em relação a essa questão. A professora em toda entrevista demonstra empatia e um respeito significativo por toda comunidade negra, pelo menos didaticamente. Mas não podemos deixar de ressaltar essa falta de conhecimento, que também pode ser explicada talvez pela ausência da Secretaria de Educação ou da gestão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o conhecimento se reinventa e os contextos históricos são essenciais para se entender a prática racista na sociedade à luz dessa literatura explorada, pudemos perceber parte das nuances do racismo no século XXI e a importância de contextualizá-lo, conhecendo



o passado para se observar as fissuras que ainda permanecem no país. Por isso reitero a condição provisória desse artigo e acredito que o mesmo seja subsídio para novas pesquisas. Teoricamente é possível ainda visualizar, de forma positiva, essas questões. Ainda há interesse e esforço já é bem explícito no trecho acima. Mas ainda há o que se pensar, ainda sobre essa questão, mediante aos ataques às comunidades indígenas e tradicionais.

Quanto questões práticas, existem algumas delas que ainda geram receio aos profissionais do campo das Ciências Sociais, em especial, sua real obrigatoriedade. Mas na verdade isso é um problema para todas as disciplinas, já que somente Português e Matemática serão obrigatórias nos três anos de ensino médio, enquanto as demais poderão ser cobradas durante um, dois ou também em toda extensão do ensino médio. Um dos problemas está também na infraestrutura das próprias escolas que precisarão passar por modificações até físicas para atender essas novas demandas propostas pelo Ministério da Educação, devido à integralização do seu tempo (manhã e tarde). Isso modifica toda a logística das instituições.

Nota-se, dessa maneira, o quão é importante para a comunidade negra assegurar a educação para relações étnico-raciais no Ensino Médio. O papel da/ do professora/or que aqui foram entrevistados mostram o quanto é válido e necessária essa discussão. A questão da identidade das/os aluna/os foi muito salientada nos discursos que aqui foram expostos. Observamos, dessa maneira, que a educação antirracista, para além de uma questão pedagógica, transborda em questões pessoais. Temos presente uma pesquisa que mostra a capacidade de emancipação que é possível alcançar a partir de determinadas reflexões.

Por mais que a Lei 10.639/2003 seja uma realidade presente, é possível ver, com a pesquisa, que a gestão influencia diretamente nas ações que podem combater o racismo. O que podemos perceber no discurso é justamente um esquecimento dessa pauta na escola. O que se torna até contraditório, quando se vê que existe uma exigência, mas não há sua real efetivação. A questão do mês de novembro como espaço que consegue suportar todo esse debate foi reiterada e mostra, mais uma vez, como todo o corpo docente contribui com essa questão. É necessário o apoio, minimamente da gestão, para se discutir essas questões na escola.

O acompanhamento pedagógico também, nesse sentido, contribuiria para essa direção de educação da diversidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais:** condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educ. Pesqui, São Paulo, 2013.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora:** as desigualdades sociais frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. Paris: Revue française de sociologie, 1966.

\_\_\_\_\_. What makes a social class? **On the theoretical and practical existence of groups.** Berkeley Journal of Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRYK, Antony S.; LEE, Valerie. A multilevel model of social distribution of high school.). **Review of research in education,** Washington, p. 171-267, 1989.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2010.

JUNIOR, Ronaldo Sales. **Democracia racial:** o não-dito racista. Tempo Social, revista de sociologia da USP, n. 2, 2006.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola.** 2a ed. Brasília: Secad, 2005.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educação e diferenças:** os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

NAZARÉ. **Relações Étnico-Raciais na Escola:** o papel das linguagens. Salvador, Eduneb 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# DIFERENTES OLHARES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PRESSUPOSTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Vivian Meira<sup>1</sup>

Claudia Feistauer<sup>2</sup>

## Introdução

São várias as contribuições que a Sociolinguística pode oferecer para o ensino de língua portuguesa e tentamos, nesse texto, apresentar de forma introdutória algumas dessas discussões. Dentre elas, três são, de imediato, relevantes para o conhecimento de profissionais ligados ao ensino de língua: adotar uma concepção de língua adequada ao real funcionamento da linguagem no meio social; adotar uma concepção de ensino de língua pautada na ideia de que o preconceito linguístico surge devido a avaliações sociais que atrelamos à língua e entender que ensino de gramática não significa ensino de língua.

- 
- 1 Vivian Meira é professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Docente do Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL, da UNEB. Tem Pós-Doutorado em Linguística pela University of Cambridge, Reino Unido e pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. É Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fez Estágio de Doutorado na Universidade de Cambridge, Inglaterra. Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua na área de Teoria e Análise Linguística, com ênfase em Sintaxe Gerativa, Interface Sintaxe-Semântica, Contato entre Línguas, Sociolinguística e Mudança Diacrônica no Português do Brasil. E-mail: vivian-meira@gmail.com.
  - 2 Cláudia Feistauer possui mestrado em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (2007-2009) e Doutorado em Linguística pela PUC-RS/UNEB-PPGEL (2010-2014). Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, leitura, letramento, ensino, psicolinguística e análise do discurso. E-mail: cmfeistauer@uneb.br.

Atualmente ainda observamos pessoas que insistem em afirmar que elas não “sabem falar” português, mesmo tendo essa língua como materna, mesmo sendo falantes nativos. Esse artigo se propõe a refletir sobre temáticas necessárias e imprescindíveis para profissionais ligados ao “ensino” de língua portuguesa, de modo a evitar que ainda hoje preconceito linguístico seja constante em sala de aula.

A primeira seção intitulada “O valor social na linguagem: O preconceito linguístico” ressalta que o preconceito na sala de aula surge a partir do momento em que se associam valores sociais à aspectos linguísticos. Somado a isso, a adoção, por profissionais de ensino de língua, de uma concepção de língua abstrata e homogênea e o frequente uso de noções como certo e errado, beleza e feiura, inteligência e burrice associadas a determinados tipos de usos da língua desencadeia o preconceito. A ideia é refletir sobre essa falsa e equivocada postura.

A segunda seção, “Conceitos como língua e gramática no ensino de língua portuguesa nas escolas”, reflete sobre a constante confusão que tem sido feita entre o ensino de regras da tradição gramatical e o “ensino” de língua, como se língua e gramática de língua fossem sinônimos.

Essas duas temáticas serão debatidas sob o olhar da Sociolinguística Variacionista de modo a inspirar os profissionais ligados ao ensino de língua portuguesa a tornar suas aulas mais dinâmicas e reflexivas, levando o estudante a refletir sobre a língua e seus usos, temática que será abordada na última seção.

## **1 O valor social na linguagem: O preconceito linguístico**

Podemos definir preconceito como uma opinião emitida sem exame crítico prévio ou um juiz de valor medido apenas a partir do que é tomado por um grupo como padrão, como correto. O preconceito muitas vezes é disseminado quando parte-se de um único modelo de análise, em geral modelo de um grupo tido socialmente como hierarquicamente mais importante, para medir o comportamento ou padrão de outro grupo considerado socialmente como diferente do primeiro. São juízos de valor a respeito de um fato tomado como divergente daquele modelo considerado padrão. Na língua também, nos diversos falares, pode-se observar comportamentos preconceituosos de seus falantes. O preconceito

é percebido na língua quando se julga negativamente o dialeto de pessoas que não dominam a forma linguística equivocadamente chamada de “certa” por uma comunidade de fala. Ou seja, o preconceito na língua surge quando atribuímos valores à língua que usamos a partir de valores sociais.

Sabemos que a língua falada é heterogênea, variável e passa por constantes processos de mudanças ao longo do tempo, mudanças lentas e contínuas, ou seja, não ocorrem de forma abrupta. Muitos desses processos são condicionados não apenas por possibilidades da própria língua, mas também por fatores sócio-históricos. Os diversos falares refletem o contexto social em que estão inseridos. No entanto, vigorou, durante muitas décadas no século XX, a ideia da homogeneidade linguística, como se todos falassem da mesma forma e a língua era tomada enquanto estrutura homogênea. Essa concepção de homogeneidade linguística acaba por ser em algum sentido excludente e preconceituosa, mas dominou o pensamento tanto linguístico quanto pedagógico por muitos anos.

A visão homogeneizante, mesmo ainda não persistindo nos dias atuais de forma hegemônica, foi formatada de outras maneiras através do discurso de que a fala “mais bonita” é a que se aproxima da norma padrão, dos preceitos instituídos pela gramática tradicional. Nesse sentido, a língua acaba sendo usada por alguns grupos sociais como um fator excludente, tomando a diversidade linguística como forma de exclusão de grupos que não se encaixam no padrão.

O preconceito linguístico pode ser entendido como uma não tolerância ao modo de falar das pessoas, que usam variedades diferentes daquelas que são tomadas como modelo, como se a língua falada tivesse que ser idêntica à escrita ou idêntica em todas as suas variedades na oralidade, destituindo assim o seu caráter múltiplo e heterogêneo. As variedades linguísticas são a manifestação da cultura de um povo. É um mito a ideia de uniformidade da língua, já que são múltiplas as formas de falar.

A escola e, por sua vez, a sala de aula refletem esse mecanismo da sociedade com relação ao fenômeno linguístico. Os diversos falares existentes na escola refletem os diferentes contextos sociais representados pelos alunos. E o diferente daquilo que é tomado como modelo, como padrão, muitas vezes acaba sofrendo preconceito e, sem dúvida alguma,

o preconceito linguístico na sala de aula reflete uma visão equivocada de língua homogeneizante, que, por sua vez, tem como reflexo as diferenças sociais. A pesquisa sociolinguística pode contribuir para trazer reflexões sobre o preconceito linguístico no sentido de sugerir que seja adotada pelos profissionais do ensino uma concepção de língua heterogênea, que considere a variação como inerente ao sistema linguístico e entenda a língua como reflexo do contexto em que ela está inserida.

Numa sala de aula, noções subjetivas como “certo” e “errado”, “bonito” e “feio” são usadas para descrever e distinguir alunos que “sabem falar” a língua daqueles que “não a sabem falar”. Constantemente ouvem-se expressões do tipo “como ele fala errado”, que demonstram maneiras de ainda assumir a língua como homogênea e de entender que todos devem falar do mesmo jeito. Nesse caso, quando as variantes linguísticas convivem em um mesmo espaço, logo percebe-se pelo valor social atribuído à língua, qual a variante estigmatizada e por quem é usada e qual a variante de prestígio.

Esse tipo de avaliação social sobre os diversos falares desencadeia o preconceito na língua. Sempre que uma avaliação social é associada ao tipo de normas da fala ou aos diferentes usos da língua o preconceito ganha espaço. A avaliação da língua a partir de diferenças sociais gera diferentes olhares sobre a fala das pessoas, que, por sua vez, pertencem a distintos lugares sociais, idades, profissões, diferentes níveis de escolaridade.

Noções na língua como certo e errado, bonito ou feio e, como extensão o surgimento de conclusões como “se ele fala bonito”, é “mais inteligente” e “se fala feio” é “mais burro” são valores sociais usados comumente para tipificar os usos linguísticos e, inicialmente, são associados aos indivíduos para posteriormente serem tomados como característicos de determinados grupos sociais aos quais esses indivíduos pertencem. Tomar consciência disso em uma sala de aula significa tentar evitar que a propagação de hábitos como esses tomem espaço.

O preconceito linguístico é também propagado pela mídia, como ilustrado por Scherre (2005), que mostra como jornais brasileiros, representantes legítimos da sociedade, veiculam dados linguísticos preconceituosos. A autora enfatiza que as matérias por ela analisadas “refletem uma visão equivocada de língua, que nos tem sido passada ao longo dos

séculos: a visão de que há línguas estruturalmente melhores do que outras; mais ricas e mais complexas - o que já se sabe que, do ponto de vista da estrutura linguística, não é verdade.” (Scherre, 2005, p. 39).

Scherre (2005, p. 43-44), ao refletir sobre o preconceito linguístico, afirma que:

(...) a sociolinguística apresenta fatos para colocar “lenha na fogueira” deste debate e particularmente no debate público sobre o preconceito linguístico, corroborado *tacitamente* pela maior parte dos membros de uma comunidade linguística. Sabe-se bem que, infelizmente, língua é também instrumento de poder; língua é também instrumento de dominação; língua é também instrumento de opressão. Ainda não vi, e gostaria de ver um dia (a utopia faz parte da vida), a língua ser usada como um real instrumento de libertação.

Usar a língua como instrumento de libertação refletiria nosso crescimento enquanto humanos. Um professor atento as essas questões contribuirá para aulas mais dinâmicas ao ensino de regras e normas gramaticais. A língua precisa ser tomada dentro do lugar de seu real funcionamento. Tem-se ciência de que as sugestões aqui discutidas para o ensino de língua portuguesa não significam ser mais uma forma de mudar o foco dos diversos problemas ligados à educação. Diversos autores tem levantado a questão de que o problema no ensino e, nesse caso - não está incluída apenas a disciplina língua portuguesa - não se resume a apenas questões pedagógicas, mas sobretudo a problemas sociais que tendem a se inserir na sala de aula. E esses problemas refletem na língua, levando ao preconceito.

Como já comentado, a sala de aula reflete todas as diferenças sociais. Encontram-se alunos provenientes de meios rurais, de grandes centros, de classe média alta, classe média baixa ... é uma diversidade social refletida em uma diversidade linguística.

As avaliações sociais sobre linguagem e sua relação com valores como ser mais inteligente, bonito, feio, burro é muito comum nas redes sociais e sites que divulgam informações sobre língua. A seguir, um trecho do site *universia* em que foi registrado uma forma camuflada de relacionar avaliação social a falares linguísticos que não pertencem a norma considerada padrão:

Até as *peessoas mais inteligentes* podem cometer certos *erros de gramática* com palavras parecidas ou regras confusas. Em uma língua estrangeira então, a situação é mais comum. Mesmo assim, algumas falhas devem ser evitadas ao máximo, já que são extremamente constrangedoras e até mesmo engraçadas.

(Trecho retirado do site <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/08/29/962140/15-erros-gramaticais-em-ingles-voce-no-pode-cometer.html>, dia 08/07/2016)

Quer dizer, se pessoas inteligentes podem cometer erros gramaticais na língua nativa quanto mais em uma língua estrangeira. Pessoas “burras” então devem cometer sempre erros gramaticais, bem mais do que as “inteligentes”. Associação entre *inteligência* e *menos erros* e *burrice* e *mais erros* ou algo do tipo ainda é muito comum nos dias atuais. Claro que se trata de uma avaliação social falsa e equivocada e provavelmente colocada por alguém que não é especialista em estudos da linguagem, que partiu apenas de uma versão social preconceituosa e pode ser fruto da confusão que se faz ainda entre ensino de gramática e aquisição de língua. De qualquer forma, é um tipo de informação veiculada pela mídia e adotada por muitas pessoas, inclusive por professores e outros profissionais do ensino de língua. No entanto, o que precisa ser entendido e disseminado é que o fato de o falante não usar normas gramaticais ou regras ditadas pela tradição gramatical não é indicativo de ele ser mais inteligente ou mais burro. Isso é fato e é indiscutível. Não se pode qualificar a variação na língua a partir de valores sociais e, especialmente, na sala de aula, esse hábito precisa ser evitado.

Adotar a postura da heterogeneidade da língua significa que assumimos que falamos de diferentes formas a mesma língua, pois ela varia e reflete o contexto social em que os falantes estão inseridos. A seguir, apresentamos trechos retirados da pesquisa realizada por Meira (2006) sobre o uso do modo subjuntivo em orações completivas e relativas no português rural baiano. São trechos que não se enquadram no padrão culto, mas isso não significa que a informação pleiteada não foi transmitida.

Se tivesse *um que fizesse assim*, ‘cê não tinha coragem, não é’ (SubR\_S01). (Meira, 2006, p. 226)

Se eu topá ôta pessoa *que me dá* assistência e me ajuda é o pai a mesma coisa (SubR\_C06).

...num tem essa *que vai substituí* o lugá da mãe (SubR\_C06).



quarquê... quarqué uma coisa assim, né, que as pessoas *acha* graça (SubR\_C01).

É difíci i(r) assim alguém que *num usa* o chapéu (SubR\_C01).

eu dei que fazê pra encontrá uma pessoa *que colocava pra mim* (SubR\_C01).

... *num* tem aquele que *num pensa* a vida (SubR\_C06).

... *num* tinha um carro que *saía, nem entrava* (SubR\_C06).

... Aqui no Planalto *não* tem um que *tem* minha idade (SubR\_C10).

...a gente não vá com medo, que hoje *num tem esse que vai pegá* capital dos ôto e num tem medo... (SubR\_C06).

(Meira, 2006, p. 227)

Todas as formas nas sentenças acima grifadas em itálico indicam o uso variável das formas morfológicas do indicativo ocupando o lugar que seria do subjuntivo segundo a tradição gramatical, mas o sentido e a interpretação é o mesmo, portanto, a informação pleiteada no diálogo foi transmitida.

Como assumido pela Sociolinguística Variacionista, esses diferentes falares tem as mesmas normas, o mesmo sistema e transmitem a mesma informação. Não há uma forma melhor ou pior do que outra e não te faz mais *inteligente* ou mais *burro* usar a língua de uma maneira ou de outra. A língua pode ser usada de diferentes formas, o que não se pode e nem se deve é tomá-la para emitir juízos de valor sobre algo ou alguém.

Na próxima seção, apresentaremos uma outra contribuição da Sociolinguística para o ensino de língua: a distinção que se propõe entre língua falada/o vernáculo e a noção de gramática/regras. Ensinar gramática não significa “ensino” de língua materna.

## **2 Conceitos como língua e gramática no ensino de língua portuguesa nas escolas**

A língua materna é adquirida nos primeiros meses de vida da criança, em sua interação com as pessoas que a rodeiam, sem necessidade de ensino formal, pois o ser humano é dotado da faculdade da linguagem tomando como base os pressupostos gerativistas. Quando se entende que língua está ligada à capacidade inata do falante não faz sentido adotar avaliações sociais sobre a língua, mesmo esta refletindo as classes sociais. De fato, a língua é um fenômeno extremamente complexo. Ao mesmo tempo em que constitui um aparato inato dos falantes, a língua está

também, enquanto falada, inserida em um contexto social, refletindo os grupos que a compõem e nesse contexto os falantes usam-na como meio nivelador, já que ela reflete a sociedade. Adotando a concepção de que língua é adquirida na infância e não ensinada, as regras transmitidas nas escolas, ensinadas por meio do ensino formal não devem ser confundidas com a aquisição de língua. Nesse caso, podemos tomar língua como uma capacidade inata do falante e gramática como a norma, as regras usadas para padronizar a língua. Sabemos que há outras acepções para o termo gramática, mas nessa seção vamos nos ater ao sentido de gramática enquanto regras prescritas pela tradição gramatical.

Como já bem colocado em Bagno (1999), para se fazer um bolo, em geral, consultamos um livro de receitas que nos dará o modo de preparo e os ingredientes necessários para a confecção do bolo. Mas a receita de um bolo não é o bolo. Fazendo um paralelo com a relação língua x gramática que estamos tratando nesse texto, a **receita** pode ser tomada como as normas e as regras para o preparo ou seja, a gramática, enquanto o **bolo** é a situação real, o que será devorado, é o concreto, ou seja, a língua. Isso pode ilustrar a confusão que se faz entre **gramática** e **língua**. Nem sempre o bolo é preparado seguindo os preceitos indicados na receita, pode haver inovações e incrementos do confeitoiro, que seria o falante e esses incrementos e inovações poderiam ser comparados às variações e às mudanças que ocorrem na língua, quando esta está em real funcionamento no meio social. Essa ilustração reflete como os conceitos de gramática, língua, variação e mudança não devem ser confundidos. Uma receita de um bolo não é o bolo, assim como a língua não se reduz ao que seria as regras de sua gramática. Apesar disso, muitas vezes, o senso comum entende gramática de língua como língua falada.

Sabemos que um dos objetivos da escola, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, é propiciar condições de ensinar o português padrão, como já colocado por Possenti (1996). De fato, há divergências de opiniões a respeito dessa questão que se baseiam em diferentes critérios adotados pelo professor, os quais foram chamados por Possenti (1996) de teses de natureza político-cultural e de natureza cognitiva. Sem entrar no mérito relacionado às diversas abordagens adotadas pelos profissionais de língua para a necessidade ou não de ensinar gramática, nesse texto

adota-se a ideia de que a escola precisa proporcionar condições de ensinar o dialeto padrão, bem como a gramática para seus alunos.

Grande parte dos estudantes alegam durante a vida escolar não saber falar português. No entanto, essa falsa ideia é perpetuada devido à premissa de que gramática de língua é sinônimo de língua. Os alunos sabem falar português, mas muitas vezes não dominam algumas regras/normas da gramática de língua portuguesa. Entende-se, com isso, que gramática é um conjunto de regras que padronizam uma língua e língua pode ser entendida como um sistema de regras, de aquisição inata ao falante. Adquirir uma língua e ensinar gramática são modalidades bem diferentes e apresentam suas peculiaridades, pois enquanto a língua é de aquisição natural, ocorrendo em um ambiente informal, com regras naturais, o ensino da gramática é formal, necessitando de um ambiente também formalizado, com aprendizagem regular, ditado por regras sociais e ideológicas.

A transmissão das regras gramaticais muitas vezes é associada à visão do certo e do errado e esta é estritamente ligada a valores sociais como beleza e feiura, competência e incompetência, inteligência e burrice, atribuídos às diferentes formas de uso da língua. Alguém que não usa as regras prescritas de forma correta é tachado como alguém que não sabe falar ou que fala de forma feia, sendo menos inteligente. O profissional que adota essa postura em uma sala de aula entende língua como um sistema homogêneo. Ensinar gramática por meio de atividades mecânicas e descontextualizadas, associando uso da língua a valores sociais não levará alunos a alcançar êxito com as aulas.

A Sociolinguística contribui com o ensino quando adota a concepção de que língua deve ser entendida a partir de seu real funcionamento e essa postura redefine o ensino de gramática, que passa a ser analisada com base em atividades contextualizadas, tomando o uso da língua em situações reais de comunicação.

Ao ensinar as regras gramaticais noções como certo e errado são tomadas como parâmetros e com isso associam-se valores sociais a diferentes falares, daí noções como *bonito e feio*, *inteligente e burro* são constantemente usadas para diferenciar o que seria apropriado ou inapropriado para o modelo considerado padrão. No entanto, ensinar as normas e as

regras faz-se necessário nas aulas de português. O problema não é o conteúdo transmitido, mas como essas regras devem ser transmitidas.

Outras preocupações permeiam o meio pedagógico como aquela relacionada à produção textual dos alunos. Grande número de estudantes se formam sem conseguir produzir textos com clareza linguística e informativa. Isso é preocupante. Durante os anos escolares, percebe-se dificuldades no desenvolvimento da competência discursiva desses alunos que ingressam no mercado de trabalho sem habilidades de escrita e de produção de texto. Um possível diagnóstico seria dizer que falta ao longo da vida escolar desenvolver o hábito de leitura. Hábito de leitura é fundamental para desenvolver competência interpretativa, discursiva e textual no leitor. Em Campos e Meira (2016), há diferentes sugestões de como teorias linguísticas podem contribuir para as aulas de língua portuguesa. Remeto o leitor para a bibliografia sugerida nesse livro.

### **3 A Sociolinguística e o ensino de língua portuguesa**

Com o advento da Sociolinguística, pesquisas comprovaram a relação estreita entre a língua e os fatores sociais e de como, em situações reais de fala, a língua pode ser (re)criada e transformada dentro de um contexto sócio-histórico. Na verdade, é por meio da linguagem que o lugar de interação humana é criado, de onde se produz sentidos entre interlocutores, dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico. Sem dúvida, as regras impostas à língua são sociais e ideológicas e não naturais ao sistema linguístico. Já a aquisição da língua se dá de forma natural na infância, através da interação com o contexto social, sem intervenção de meios normatizadores, de meios pedagógicos.

No âmbito da Sociolinguística, conceitos como língua, variação e preconceito linguístico recebem lugar de destaque e as discussões geradas a partir deles contribuem para dinamizar o ensino de língua, para tornar a prática pedagógica mais coerente. Entende-se que ensino de gramática e ensino de língua são diferentes e gramática padroniza a língua já adquirida.

Por outro lado, sabe-se que a principal contribuição que correntes linguísticas fornecem para o ensino de língua não é introduzir questões referentes à gramática, às regras que devem ser seguidas, ao contrário,

teorias linguísticas podem ajudar o professor a ter uma visão mais real do funcionamento da língua, entender quem são seus falantes e de que forma suas atitudes podem sugerir uma aprendizagem mais dinâmica. Nesse sentido, quando se adota um conceito de língua distinto do conceito de gramática pode-se eliminar preconceitos existentes e nortear o que realmente deve-se tomar como base em uma sala de aula.

A prática pedagógica deve ser tomada sempre como o local em que se minimizam os efeitos do preconceito, com fins de extingui-lo. Em uma sala de aula, deve-se trabalhar a heterogeneidade da língua de forma consciente e produtiva. Essa diversidade linguística reflete a diversidade humana e, por isso, deve ser entendida como uma peculiaridade humana, o que desconsideraria qualquer forma de preconceito. Tomar as variações linguísticas a partir de uma visão preconceituosa não contribui para o ensino de regras gramaticais de uma língua. Pelo contrário, disseminará a ideia de que o falante nativo do português não sabe “falar” sua língua materna

Deve-se atentar na sala de aula para desfazer o equívoco que se tem ao confundir ensino de gramática e “ensino” de língua. Um nativo de português não pode, por não usar a variante padrão e culta, afirmar que não sabe falar a língua portuguesa. O que se pode dizer é que não se domina algumas regras prescritas pela tradição gramatical, mas não o sistema linguístico já adquirido na infância.

Tomar a abordagem sociolinguística, especialmente em sua vertente sócio-histórica de formação de uma língua, como uma das perspectivas para dinamizar o ensino do português, é interessante na medida em que descentraliza as aulas de gramática da mecânica transmissão de preceitos. Incluir aulas de história do Brasil, inserindo história de língua para explicar o intenso quadro de variações presente na língua falada atualmente em nosso país, poderá ajudar a desmistificar a ideia da homogeneidade da língua, bem como neutralizar os preconceitos que surgem quando há confronto entre variações, especialmente quando uma delas é tida como não padrão e a outra padrão.

As aulas de Língua Portuguesa podem trabalhar com as variações e, a partir do conhecimento destas, é possível transmitir a variante culta, especialmente aquela norma que reflete a tradição gramatical, com a

transmissão das regras. Isso pode evitar exaltar as diferenças linguísticas de cada aluno e, com isso, suas diferenças sociais, mostrando que não existe uma forma melhor ou pior, pois todas são usadas para um mesmo fim: a comunicação. A escola pode adequar seus conteúdos de forma a ser um instrumento de mudança social; nesse caso, o ensino de Língua Portuguesa pode ser abrangido como um todo, a partir de várias perspectivas, tanto de uma visão sócio-histórica quanto propriamente linguística.

### **Considerações finais**

A postura do professor de língua portuguesa diante da variação refletirá no seu ensino e no processo de aprendizagem do aluno. Como já colocado nas seções anteriores, o ensino de Língua Portuguesa pode ser mais do que a transmissão de regras prescritas pela tradição gramatical, acrescentando a isso aulas de história da língua, bem como de transformação social através de uma postura linguística mais consciente, transmitindo tanto as regras quanto reconhecendo e valorizando as variações existentes, sabendo fazer uso delas e tomando-as como ponto de partida para a transmissão das normas.

Apesar de falantes nativos de Língua Portuguesa, muitos alunos, que ingressam nas escolas, nem sempre são bem sucedidos nas aulas de português. A obrigatoriedade das regras gramaticais, a necessidade de abandono de suas variações linguísticas, sem nem mesmo lhes serem explicados os motivos da escrita ser tão distante da língua falada, leva os alunos, algumas vezes, a sentirem dificuldades nas aulas de sua língua materna, independente, muitas vezes, do método utilizado pelo professor, pois o aluno, especialmente aqueles que utilizam a norma não-padrão, não teve, muitas vezes, acesso às regras gramaticais e também traz reflexo de sua formação linguística e social.

A educação pode intervir nesses casos e, em algum sentido, as práticas no ensino de língua podem apresentar uma proposta pedagógica que dinamize o ensino das regras, de modo a não reproduzir o mecanismo de funcionamento da própria escola tal como está constituída socialmente.

A variação linguística é comumente encarada com visões preconceituosas, principalmente quando uma de suas variantes é utilizada por grupos marginalizados socialmente, já que os vários falares representam

os diversos grupos que compõem uma sociedade e a heterogeneidade linguística manifesta a heterogeneidade social. Nesse caso, as diferenças individuais terminam se manifestando nas diferenças linguísticas. E é nesse ponto que o professor de língua portuguesa pode intervir. Ao mostrar para os alunos que a nossa língua se caracteriza por apresentar diferentes variações e que estas são oriundas de nossa constituição sócio-histórica, o professor estará contribuindo para evitar visões preconceituosas a respeito do que é falado pelos alunos e que não representa o padrão da língua.

A língua em uso realmente é uma fonte de poder, que pode oprimir uns, elevar outros, libertar alguns, prender outros. Sendo assim, precisa ser usada de forma consciente e trabalhada de forma a não oprimir, mas libertar. Em pleno século XXI, não se pode aceitar que preconceitos ainda existam. A diversidade é mais do que uma característica da língua, é uma característica do ser humano. A diversidade seja ela cultural, religiosa, linguística precisa ser respeitada e tomada como uma manifestação do humano que há em nós.

## Referências

BAGNO, Marcos (1999). Preconceito linguístico. O que é. Como se faz. São Paulo: Edições Loyola.

CAMPOS, Lucas; MEIRA, Vivian (2016). Teorias Linguísticas e Aulas de Portugues. Salvador: EdUNEB/FAPESB.

LABOV, William (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Trad. de José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra.

LUCCHESI, Dante (1999). A questão da formação do português popular do Brasil: Notícia de um estudo de caso. *Revista A cor das Letras*, n. 3, dez., pp. 73-100.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (2004). *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

MOLLICA, Maria Cecília. *Introdução à Sociolingüística Variacionista*. Cadernos Didáticos. Rio de Janeiro: FL/UFRJ, pp. 81-88.

MEIRA, Vivian (2009). Português Brasileiro: Estudos funcionalistas e sociolingüísticos. Salvador: EdUNEB.

MEIRA, Vivian (2006). O uso do modo subjuntivo em orações relativas e completivas no Português afro-brasileiro. Dissertação de mestrado

apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 317f.

POSSENTI, Sírio (1996). Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras.

SCHERRE, Maria M. P. (2005). Doa-se lindos filhotes de poodle. Variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola.



# A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA LATINO-AMERICANA

*Liciane de Souza e Souza<sup>1</sup>*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre os vários objetivos que prescreve, quando se trata do ensino médio, estabelece a formação crítica e reflexiva, evidenciada no Art. 35 que propõe como princípio o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Contudo, para além de uma teoria e preceito, isso tem, de fato, apresentado resultado na prática? Será que a escola tem conseguido desempenhar seu papel na formação do indivíduo para a emancipação social? Como a educação básica pode contribuir para desenvolver nos educandos a autonomia frente à sua realidade e problemas políticos, sociais e econômicos? A educação brasileira tem buscado apoio em pensadores que refletem a realidade da nação ou tem seguido ideologias que contradizem com a historicidade de seu povo, de sua realidade e de seu próprio continente?

Como tentativa de refletir acerca dessas inquietações, encontra-se o pensamento do filósofo argentino Enrique Dussel <sup>2</sup>, cuja reflexão filosófica trata sobre a realidade concreta do homem latino-americano e os desafios que nela se encontram inseridos. Sua filosofia, motivada pelo anseio de fazer a crítica do sistema-mundo globalizado e excludente a partir

- 
- 1 Professora de Filosofia na Rede Estadual de Ensino do Pará. Licenciada em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). E-mail: licianesouza.prof@gmail.com.
  - 2 Filósofo argentino radicado (exilado) desde 1975 no México. Um dos maiores expoentes da Filosofia da libertação e do pensamento latino-americano em geral. Autor de uma grande quantidade de obras, seu pensamento discorre sobre temas como filosofia, política, ética e teologia. Tem se colocado como crítico da pós-modernidade, e do pensamento eurocêntrico contemporâneo.

da particularidade da América Latina, é capaz de auxiliar a discussão quanto à necessidade de um projeto educativo voltado para a emancipação do indivíduo e para a construção de uma *práxis* pedagógica libertadora, oposta aos projetos de ensino hegemônicos e opressores oriundos do ideário neoliberal.

Corroborando com esse pensamento educacional, encontra-se Paulo Freire<sup>3</sup>, importante educador brasileiro que, segundo Oliveira, Marcondes & Santos (2020), ao analisar criticamente o processo de autoritarismo e alienação do discurso educacional no sistema capitalista, anuncia uma pedagogia crítica, dialética e historicamente construída com a perspectiva de transformação social e, portanto, traz contribuições importantes para todos que buscam ver a educação nas escolas com o papel de transformação de uma sociedade mais justa e igualitária (OLIVEIRA, et.al, 2020)

Partindo dessas filosofias educacionais, observa-se que atualmente a sociedade moderna, bem como os projetos de governo e políticas públicas, vêm sendo marcados pelos processos de globalização e do neoliberalismo. Assim, inundada pelo ideal do desenvolvimento do homem moderno, a sociedade prima pelo ter em detrimento do ser; e os indivíduos, embora afortunados com as inovações científicas que fundam o terceiro milênio, constituem-se no dia a dia como simples objetos de um sistema de ricos e pobres, entre os que fazem parte e os que existem à margem.

Na perspectiva de Malachem & Santos (2020), as reformas do Estado que ocorreram recentemente no Brasil, tais como a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), são consequências da necessidade de ajustar a escola às demandas do mercado, provando um retorno ao tecnicismo que reduz a formação dos indivíduos a uma dimensão meramente pragmática. Tal compreensão é pontuada por Reis, André & Passos (2020) e também por Dourado (2020) que ressaltam as referidas reformas como retrocessos na agenda educacional por tratar de alinhar a escola às exigências da economia globalizada.

---

3 Filósofo e um dos maiores educadores brasileiros, “referência no pensamento crítico e na pedagogia dialógica em diversas partes do mundo, um intelectual de fronteira.” (GIROUX, 1998, p.194).

É dentro desse contexto atual de formatação da escola, retomada da visão tecnicista e produtivista da educação, submissão ideológica, homogeneização curricular e defesa da monoculturalidade (CANDAUI, 2020) que a filosofia latino-americana, ou filosofia da libertação, torna-se um edifício pedagógico basilar para o sonho de libertação da prática dominadora que os sujeitos brasileiros – latino-americanos - encontram-se inseridos.

## A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

A filosofia latino-americana não é apenas o amor pelo saber como é quando nasce a filosofia grega, uma vez que para além disso, ela é uma filosofia das *práxis* que busca assumir os problemas suscitados na realidade cotidiana do continente latino-americano, que é caracterizado pelo subdesenvolvimento, pela dependência e opressão dos países economicamente mais desenvolvidos. Não se trata de uma filosofia ideológica, mas, como toda filosofia, ela tem suas especificidades e suas peculiaridades, consistindo especialmente em, a partir do caráter e das reivindicações próprias da filosofia, colaborar para a realização do homem latino-americano.

Conforme Junior (2014, p.7), a filosofia Latino-americana é um movimento filosófico “que surgiu ente os anos de 1960 e 1970 e tem como proposta principal produzir um discurso filosófico que supere o eurocentrismo cultural predominante nos países periféricos, pensando o mundo a partir de parâmetros determinados localmente.” Constitui-se enquanto uma filosofia original que se objetiva enquanto *práxis* libertadora, à medida que é uma forma de fazer filosofia estabelecida e corroborada na América Latina, na tentativa de contra-argumentar com a leitura ontológica eurocêntrica que prevalece no pensar filosófico.

Essa filosofia se faz essencial para pensar a atual sociedade ao se deparar com o povo latino imerso em pobreza, desigualdades sociais e, ainda, marginalizado pelos grandes polos civilizatórios do centro. Enrique Dussel enfatiza que a descoberta da miséria do seu povo, percebida por ele desde a sua infância, o fez compreender que era preciso encontrar um lugar para a América Latina que se encontrava fora da História Mundial, partindo da sua pobreza, para assim descobrir a sua

realidade oculta (DUSSEL, 1995, p.14).

Nota-se, então, que é necessário perceber o sofrimento do outro para assim entender a realidade mascarada dos sujeitos e sujeitados, entre o indivíduo que constrói o mundo e aquele que subsiste à margem dele, por meio de relações opressoras de poder. É aí que se encontra o eixo central que fundamenta a Filosofia da Libertação: o reconhecimento do *outro* é anterior às reflexões meramente intelectualistas e subjetivistas. Deste modo, Dussel fala a partir da América Latina, buscando os ouvidos do mundo, pois “a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o ‘fato’ opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem ‘senhores’ de outros sujeitos” (DUSSEL, 1995, p.18, grifos do autor).

Assim, consoante a análise dusseliana, é necessário o desenvolvimento de uma nova forma de se fazer filosofia, diferente da clássica feita por Aristóteles, Descartes, Heidegger e Hegel, dialética<sup>4</sup> que fundamenta o eurocentrismo e, atualmente, o quase hegemônico império norte-americano, que exerce domínio na América Latina e outros espaços/territórios que, ao longo de sua trajetória, vem sofrendo com os frutos de uma filosofia que estabelece o ser e o não-ser, tendo como fundamentos epistemológicos o “*axioma*” de Parmênides, segundo o qual, numa reflexão acerca do *ser*, o filósofo grego relega o devir e o movimento das coisas à superfície das ilusões dadas pelos sentidos, concluindo que o *ser* é, e o nada (não *ser*), ao contrário, nada é (MARCONDES, 2000, p.13), sendo assim, incoerente pensar o oposto.

Desta forma, o ser seria a luz criadora que define o mundo. A realidade se edifica neste sentido a partir do *ser* que irá séculos depois fundar o pensamento moderno do *ego cogito* cartesiano<sup>5</sup> que, segundo o argentino,

---

4 “A dialética é, portanto, o próprio movimento do ser, no qual cada momento já contém em si a totalidade (o absoluto), embora precise desdobrar-se, numa sucessão de negações de si mesmo, para alcançar a consciência do todo de si, superando, e assumindo e elevando as próprias contradições” (HORTA. SALGADO, 2010, p. 31).

5 O método cartesiano consiste no duvidar-se de cada ideia que não seja clara e distinta. Descartes instituiu a dúvida: só se pode dizer que existe aquilo que puder ser provado, sendo o ato de duvidar inquestionável. Com isto, o filósofo buscou provar a existência do eu próprio, pois, aquele que duvida é sujeito de algo – *ego cogito ergo sum* - eu que penso, logo existo. No entanto, este método só comprova a existência do eu, uma vez que meu consciente só pensa a mim e não ao outro.

na realidade, não passa de tradução do termo *ego conquireiro* (eu conquistador). É a partir deste pensamento que o homem europeu, tido como o *ser*, apresenta-se como excelência ao mundo todo, já que “o pensamento que se refugia no centro termina por ser pensado como única realidade” (DUSSEL, 1977, p.11), e tudo externo são os outros, as culturas não europeias, o bárbaro, marginal, pobre, aculturado, o *não ser*.

Partindo disso, a cultura europeia e sua filosofia é considerada como a mais desenvolvida, isto é, superior às outras. Logo, define e privilegia um único e perfeito *ser*, que se torna monopólio de uma sociedade em detrimento do outro que é dominado, e identificado com o *não ser*. Sob esta ótica, o continente americano, ao longo dos anos, tem sofrido os efeitos de uma cultura de dominação caracterizada em uma antropofagia,<sup>6</sup> método este que tem prevalecido e tomado proporções cada vez maiores. Nesse sentido, é contra a hegemonia do pensar desse eixo que estabelece o centro como o *ser* e a periferia como o *não ser*, que o protesto e a indignação da filosofia da libertação se justificam.

É importante ressaltar que um marco importante para a filosofia da libertação de Dussel se configurou no seu encontro com o pensamento de Emmanuel Lévinas. A partir de tal encontro com esse filósofo, o pensador latino-americano utiliza, para expressar sua teoria, categorias já empregadas por Lévinas, como o *outro e infinito, totalidade,<sup>7</sup> e exterioridade<sup>8</sup>*. O outro não é o mesmo do ser da totalidade, mas o diferente, o que vive à margem; e a ideia do infinito de Lévinas produz-se na oposição do discurso ontológico do ser, pautado no *cogito* cartesiano. Desta forma,

---

6 Antropofagia, do grego *anthropophagia* (“anthropo” = “homem” e “phagia” = “comer”), é o ato de um antropófago, o indivíduo que come carne humana, também chamado de canibal, no caso da ocupação europeia, comer a cultura latino-americana.

7 Para Dussel, o que “eu” compreendo como mundo, assim como o que “nós” compreendemos, são totalidades, no entanto, cada ser só reconhece a sua, “e o que não pensa (como o centro) não é (ser) e, portanto é coisa a serviço do ser (eurocentro). Toda afirmação ou filosofia que aceite ou repita isso está perpetuando o mesmo, o que já está aí, este fechamento é que Emmanuel Lévinas chama de totalidade.” (MATOS, 2008, p.31).

8 Na perspectiva dusseliana, cada ser humano vive de certo modo em um mundo particular, no trabalho, no bairro, na cidade, aquilo que conhece, delimitando, a partir daí, o horizonte do que reconhece como seu. O que está para além disto é exterior ao ser, o outro é exterioridade.

para Lévinas, o infinito reside naquilo que não pode ser pensado pelo *cogito* (ser), isto é, na exterioridade, que se caracteriza pela contraposição à totalidade, onde o homem distinto é reconhecido e a mesmice do sistema é recusada.

Contudo, o filósofo argentino não se rende inteiramente ao pensamento levinasiano como algo pleno e imutável, considerando-o equivocado em determinado ponto na análise do *outro*, pois via o *outro*, unicamente como o *outro*, coisa absoluta, não obstante, deveria pensar que este poderia ser também o índio, o asiático, o africano (DUSSEL, 1995, p. 37). A própria América latina é, para nós latinos, o *outro* em relação à totalidade da Europa que assumimos.

Por conseguinte, o filósofo concorda com Lévinas quando defende a ideia de que seria o contato face a face que despertaria nos indivíduos o sentido da vida, na medida em que se compreende que a consciência verdadeiramente reflexiva só desperta quando o indivíduo ouve a voz interpelante daquele que sofre com a dominação e toma responsabilidade quanto a este *outro* oprimido, abraçando sua *exterioridade*.

Para o argentino, é este instante de reconhecimento e respeito do diferente de mim que consiste sua ética da libertação, ponto crucial de sua filosofia na qual se dá a superação da dialética histórica, abertura que ele denomina de *Analética*, que por sua vez, consiste no método da filosofia da libertação, e partir dela, torna-se possível a alteridade através do reconhecimento do “outro”, pois, contrariamente à dialética, que se estrutura na unidade e na totalidade do cosmo a partir de si, *eu* ontológico, na *analética* o sujeito através da ética se relaciona com os outros e opõe-se à dialética dominadora que vê-se diariamente perpetuar-se (MATOS, 2008, p.33).

Desse modo, é neste ponto que o indivíduo afirma o seu eu-próprio, compreendendo que o *outro* é na realidade como ele, logo, tratá-lo injustamente ou vê-lo como objeto é agir e reconhecer a si mesmo como tal, sendo o oposto disso a *alteridade*, entendida por Dussel como momento da libertação do indivíduo dominado que se efetiva quando o sujeito reconhece a exterioridade do outro e não o vê mais como um mero objeto no mundo, passando a respeitá-lo como sujeito diferente. Assim, na visão de Dussel, a tarefa da Filosofia latino-americana “que tenta superar a

modernidade, o sujeito, deverá propor-se a detectar todos os rastros deste sujeito dominador nordatlântico em nosso oculto ser Latino-americano, dependente e oprimido” (DUSSEL, 1971, APUD MATOS, 2008, p. 27).

Com isto, nota-se que mesmo aqueles que no leito das periferias exercem o poder opressor, estes o fazem sob o julgo da ideologia do centro. A sociedade brasileira que sofre com a desigualdade social, por exemplo, existe por divisões sociais gritantes entre seus indivíduos, que se iguala à desigualdade entre o próprio país e o centro global do capitalismo. Isso se expressa claramente nas divisões geográficas nos grandes centros urbanos, na forma de bairros nobres e bairros populares, ou em alguns lugares que o subúrbio é a favela. No centro, nobre, o melhor; no popular, favela, o “possível”.

É nesse contexto que se observa a importância de os centros educacionais terem como base a realidade própria do educando para, assim, ter melhor capacidade para entender o entorno político no qual está inserido, a partir de sua própria referência, e não por meio de olhos alheios, uma vez que a libertação tem que ser algo que parta do próprio oprimido. A sua consciência é a principal peça que precisa se desamarrear dos nós cegos que a lógica da totalidade dominadora o prendeu, pois é a conscientização o primeiro passo para a construção de uma sociedade emancipada, haja vista que não se pode lutar por algo, por alguma opressão e injustiça sem haver reconhecido enquanto tal. E sendo a comunidade autônoma e consciente de si mesma, poderá reconstruir e transformar as ideologias vigentes e massificadoras.

## **A PEDAGÓGICA LIBERTADORA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO INDIVIDUAL**

A filosofia latino-americana demonstra a preocupação com a configuração do atual mundo que, em muitos casos, parece dividido entre os senhores e os servos, ao passo que, então, faz-se necessário uma mudança que para o autor será desencadeada pelo que ele entende por pedagógica que, a partir de uma leitura hermenêutica,<sup>9</sup> tem na alteridade seu

---

<sup>9</sup> Hermenêutica é uma palavra com origem grega e significa a arte ou técnica de interpretar e explicar um texto ou discurso. (ABBAGNANO, 2007, P.497).

principal fundamento. À primeira vista, a pedagógica pode ser relacionada à pedagogia enquanto uma ciência do ensinamento e aprendizagem. Contudo, na perspectiva de Dussel (1977), a pedagógica está para além da arte de ensinar, e se fundamenta em toda relação face a face, seja ela pai/filho, mestre/discípulo, filósofo/não filósofo, político/cidadão.

Desse modo, é na ampla significação de todo tipo de “disciplina (o que se recebe de outro) em oposição à invenção (o que se descobre por si mesmo)” (DUSSEL, 1977, p. 153), que encontraremos de fato a possibilidade de libertação do povo imerso nesse estado de dominação, ao pensar a educação a partir da ótica da filosofia da libertação que, por sua vez, além de política, é, sobretudo, pedagógica, e tem como sujeito principal o próprio oprimido.

Pode-se dizer que a educação é uma instância mediadora, e como toda e qualquer forma de mediação, se caracteriza na possibilidade de alcançar uma determinada causa final. Nesse sentido, Dussel se questionará justamente acerca dessa causa final que a educação, enquanto uma forma de mediação, pretende alcançar pondo em evidência sua função ideológica<sup>10</sup> em relação ao contexto político e social do continente latino-americano. Para tanto, ele reflete a respeito de duas formas de conceber o processo pedagógico: uma baseada na ótica da totalidade solipsista<sup>11</sup>, e a outra prescrita segundo os postulados de sua própria filosofia da libertação.

Nessa acepção, a primeira forma diz respeito à pedagógica da dominação, cuja performance está para a perpetuação do sistema vigente reproduzindo ‘o mesmo’ por meio das suas mediações que são as escolas e as universidades, e, corroborando para a situação de dominação e alienação que os indivíduos já se encontram. A segunda forma, em lado oposto à primeira, é a pedagógica da libertação que busca romper com esse sistema dominante e construir uma nova *práxis* pedagógica ao estar ciente de que a verdadeira aprendizagem necessita do reconhecimento

---

10 Toma-se como ideológico a qualidade de ideologia e compartilhamos com a definição de Gadotti (1998, p.31), que a define como “pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante”.

11 Qualidade de solipsismo que consiste na impossibilidade de conhecer algo que não seja a si mesmo.



mútuo da alteridade do professor e do aluno, surgindo como a esperança daqueles que estão / ocupam a exterioridade do sistema.

A partir da análise desse pensamento, e ao delimitarmos-nos na relação aluno-professor dentro da pedagógica dusseliana, observamos, por assim dizer, a seguinte afirmação: “a educação ou a cultura, é a aptidão para poder receber e manejar adequadamente os canais e os códigos através dos quais lhe introjetará uma informação dominadora, alienante” (DUSSEL, 1977, p. 220). Ora, quando a educação se fundamenta na ótica da pedagógica da dominação, que consiste no não reconhecimento do outro como *outro*, mas sim no tratamento do outro como mesmo, sua finalidade educacional será transformar o povo em massa, de modo que ele possa ser facilmente manipulado e reduzido a ser simplesmente *kitsch*<sup>12</sup>, substitutos imitativos e massificados.

É nesse sentido que Dussel (1977) critica o modelo pedagógico de Sócrates e de Platão, pois, para esse filósofo, a aprendizagem era reminiscência, a recordação do mesmo. Através da maiêutica, Sócrates buscava que os discípulos respondessem aquilo que ele acreditava, sendo então uma dominação pedagógica, pois, “os gregos divinizaram sua cultura – quando Sócrates fazia crer que as respostas por ele induzidas eram as ideias divinas” (DUSSEL, 1977, p.173), o que reduzia seus interlocutores a ignorantes diante de seu conhecimento, encarnação do mestre preceptor da sabedoria diante dos discípulos que dele necessitam, o que pelo método poderia ser considerado como verdadeiro, uma vez que, de certa forma, tornava-se inquestionável.

Dentro dessa perspectiva socrático-platônica, tanto na maiêutica de Sócrates, quanto na teoria da reminiscência de Platão (referenciar), a educação seria o não esquecer, contrariamente ao aprender novos fatos; e o professor é aquele que faz com que o aluno lembre todo o

---

12 Oriundo do verbo alemão kitschen/verkitschen (trapacear, vender alguma coisa em lugar de outra), o termo kitsch adquiriu o significado de “falsificação”. Ao lado da indústria cultural, o kitsch se alicerça na mídia compondo nosso cotidiano por meio de novelas televisivas, música e publicidade. Além disso, é utilizado pela globalização como forma de democratizar a economia e a cultura. A cultura de massa, calcada na indústria cultural, consegue transformar arquétipos em estereótipos, estandardizando padrões da moda por meio da repetição desses modelos até serem consumidos massivamente pela sociedade sem mentalidade crítica. (SEGA, 2008).

conhecimento que está localizado dentro dele mesmo, mas que outrora foi esquecido. Tal qual um parteiro que traz a criança ao mundo, o professor traz o conhecimento à tona. E, nessa ótica, o melhor discípulo seria aquele que conseguisse melhor reproduzir as ideias que já foram desde sempre. Sócrates, em um diálogo com Mênon sobre a demonstração do teorema de Pitágoras pelo escravo, nos evidencia tal concepção no seguinte diálogo:

E neste momento essas opiniões acabam de ser suscitadas nele, como um sonho. [...] sem que ninguém o ensine e somente por meio de perguntas que lhe façam, ele compreenderá, recuperando o conhecimento dentro de si mesmo? - Menôn: sim. - Sócrates: e essa recuperação do conhecimento, dentro de si e por si mesmo, não é recordar? - Mênon: certamente. - Sócrates: então ele deve ter adquirido outrora ou sempre teve o conhecimento que agora tem, não é? Mênon: É. [...] Sócrates: ele tinha dentro de si opiniões verdadeiras que precisam apenas ser despertadas pelo questionamento para se tornarem conhecimento, sua alma então deve ter tido sempre essa ciência? Mênon: Evidente. E se a verdade de todas as coisas que existem está sempre em nossa alma, então a alma deve ser imortal? De modo que é preciso criar coragem e se esforçar em procurar e recuperar seja lá o que for que hoje porventura desconhecemos, isto é, que não lembramos? [...] (PLATÃO, 2005, p.38-39).

Em contraste a essa lógica, Dussel pensa a pedagógica como toda relação de troca de conhecimento, onde não existirá aquele que simplesmente sabe e ensina, e o outro que necessita de conhecimento, mas no reconhecimento do que cada um possui. Por não se limitar a uma totalidade autorreferente, fechada num círculo que gira no eterno retorno ao mesmo, o que o mestre ensina deve ser devolvido pelo discípulo como pergunta, objeção, crítica, inovação. O mestre aprende continuamente do discípulo, e o discípulo ensina continuamente.

Essa situação reflete a mesma encontrada por Freire (1996, p. 23) ao atender que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, pois a prática pedagógica libertadora preza pelo respeito à dignidade, autonomia e identidade em construção do educando”. Para Oliveira & Santos (2018, p.127) Paulo Freire “critica o ensino tradicional vigente nas escolas e aponta a necessidade de reinventar a escola em outra perspectiva, apresentando indicadores de uma escola pública crítica

e libertadora”. Ainda segundo Oliveira & Santos, isto significa “favorecer o processo de inclusão escolar, superando o ensino meritocrático e competitivo, por um ensino participativo, solidário, de convivência com as diferenças”, o que expressa também a ideia de construir uma escola crítica e emancipadora, que atenda aos interesses das classes populares (OLIVEIRA, SANTOS, 2018, p.127).

Nos termos de Freire (1996, p.13), a educação para a emancipação deve ser um estímulo à curiosidade, e ter como princípio formador o sujeito como produtor do saber, compreendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 13). Assim, docente e discente aprendem juntos em uma relação dialógica. Na perspectiva de Soares (2016), o diálogo é um conceito chave da construção do conhecimento que se materializa na representação do mundo com o outro, na visão de dois e não unilateral.

Conforme observa Freire:

Por que não aproveitar a experiência que os alunos têm de viver em áreas da cidade descuidadas do poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (...) por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...) por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse caso? (FREIRE, 1996, p.17).

Segundo o teórico brasileiro (1996), o educador pragmático dirá que isso não é possível, porque a escola por não ser um partido, não tem nada a ver com isso, e na percepção deles, sua tarefa é transferir conteúdos. Em contraste a essa lógica, Freire pensa que uma das tarefas da prática educativa deveria ser promover o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Nesse ínterim, a educação como prática da dominação, objeto de crítica de Freire, Dussel e deste artigo, mantém a ingenuidade dos educandos, indoutinando-os no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, nas palavras de Freire

(1987, p.43) “não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Nosso objetivo é chamar atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção ‘bancária’, sob pena de se contradizerem em sua busca.”

Conforme Dussel, o educando é dominado quando ele é visto como um objeto, um ente que carece de ensino, que necessita ser educado e civilizado dentro dos moldes da cultura superior do centro que, como é no caso da América latina, precisa ser europeizada. Desse modo, o indivíduo dominado perde a sua subjetividade, porque ela passa a não ser mais sua, mas é objetivada, uma vez que o seu ser é manipulado, domesticado: é introjetado à *totalidade* do *ser*, que aliena e impede os indivíduos latinos de reconhecerem o *outro*, lançando um véu de beleza nociva sob seus olhos, cegando-os diante da sua condição de sujeito vítima da dominação. Sobre isso, Dussel observa que “o sistema beneficia aqueles que já são cultos e que precisam da cultura para continuar controlando o poder” (DUSSEL, 1977, p.205).

Nesse sentido, o indivíduo ao nascer em uma realidade oprimida e também opressora, tem seu desenvolvimento voltado aos seguimentos da prática dominante em oposição à sua cultura original, àquilo que o definiria como membro de um determinado povo. Sendo o Estado dominante, a cultura e a educação passam a ser guiadas por essa lógica de domínio da totalidade simbólica de um povo tal como foi no período da colonização, quando o homem europeu se autorreferenciando como o civilizado, legitimou um processo reeducacional sob os colonizados, como se esses não possuíssem já algo de si, sendo vistos como os bárbaros e ignorantes que necessitavam de civilidade e conhecimento (DUSSEL, 1977, p 167).

Para Dussel, isto não passou de dominação, e ao longo dos anos da história da pedagogia não tem se dado a devida importância a este fenômeno de apropriação cultural e ideológica pela qual vem passando o povo latino. De acordo com o filósofo,

a ontologia pedagógica burguesa – imperial não ensina somente pelas escolas, universidades, mas também pelos meios de comunicação de massa. Assim a juventude se transforma pela dominação pedagógica. [...] produz-se uma proletarização do estudante. (DUSSEL, 1977, p 182).

Nesse sentido, a instituição pedagógica domina o indivíduo, debilitando-o e permitindo o que posteriormente veio a se configurar em uma ontologia pedagógica da burguesia imperial norte-americana que tem ultrapassado os muros da escola, reproduzindo suas ideologias por meio dos aparelhos ideológicos do Estado. E a população com os olhos vendados sob a dominação, aceita e recebe toda informação que lhe é repassada. Assim, o Estado e o sistema político do centro tornam-se o império da ideologia através da comunicação, não admitindo e impossibilitando o desenvolvimento da consciência crítica do povo.

Na pedagogia da dominação, o discente é visto como um ente onde se deve depositar conhecimentos selecionados, seja para seu bem ou não, o discípulo é então alienado, porque a educação se fundamenta no mesmo que é o mestre, negação do novo, repetição do que já existe. O estudante é educando para perpetuar a ideologia, assimilando e reproduzindo o que já foi desde sempre (HICKERT, 2005).

Sendo assim, o aluno é educado dentro desse ‘mesmo’ que é o mestre, figura representativa do estado opressor do povo e oprimido pelo centro. Sua formação tem por base o seguinte projeto pedagógico: gerar “o mesmo” que o sistema já é, caracterizando então como uma reprodução de ideologias. Quando Dussel propõe a superação dessa ontologia e a pedagógica libertadora, significa dizer que é preciso abrir-se ao *outro*, ao além do ser imperante, vigente, é preciso uma metafísica ao ter consciência de que o estudante e o cidadão, assim como o filho, “não é nunca um igual, nem um di-ferente, nem um interlocutor à altura.” (DUSSEL, 1977, p.186). Mas ele é único, sua origem é distinta, portanto, deve-se abrir a educação para o novo, para o distinto, e não para a reprodução de ideologias presas ao sistema que nos rege.

Essa perspectiva educacional reflete a mesma defendida por Candau (2020), ao observar que a cultura escolar geralmente está pautada na busca da igualdade. Entretanto, a autora observa que cada vez mais é possível se perceber “os diferentes sujeitos, saberes, práticas e linguagens que permeiam o dia a dia das escolas”, e, sendo assim, é preciso assumir essas diferenças como vantagem pedagógica, construindo práticas educativas que rompam a visão homogeneizadora e padronizada que se impregnou na educação. Como propôs Paulo Freire, é preciso articular o

diálogo ente os diversos saberes considerando os diferentes contextos socioculturais, no intuito de promover uma educação para o reconhecimento do outro e para a inclusão das diferenças como riquezas que ampliam nossas experiências e potencializam a necessidade de construção de um mundo igualitário e justo (CANDAU, 2020).

Em relação a essa mesma problemática, Aguiar (2014) ressalta que no documento intitulado “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular” feito por algumas entidades científicas e sindicais da educação brasileira, a questão das desigualdades e diferenças sociais existentes no Brasil foi uma das críticas tecidas pelas entidades, pois compreendem que “a diversidade social, cultural e econômica exige flexibilidade na norma curricular, e essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade” (AGUIAR, 2014, p. 274).

É interessante acrescentar que o professor, o mestre, na perspectiva de Dussel, não deve ser identificado com os deuses, ou visto como o detentor do conhecimento, ele tem um sexo, tem uma educação, um Estado, uma nação, uma classe social, e por isso, não tem o direito de se apresentar diante do discípulo como se tivesse todos os direitos, e principalmente, o direito de se fazer obedecer. E, nessa mesma direção, o discípulo precisa ter consciência que ele não é órfão, possui sua real origem, apesar de que a pedagogia vigente diz ser assim, porque se torna mais fácil para manipulá-lo, pois alguém sem passado é alguém sem identidade e à mercê do presente. Nem o professor, nem o estudante são incondicionados, ambos são exterioridade metafísica, e o face a face pedagógico consiste justamente no respeito pelo *outro* independente dele ser discípulo ou mestre (DUSSEL, 1977, p. 244).

Como ressalta Paulo Freire (1996, p. 99), “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”, por isso, o processo de libertação deve partir do próprio oprimido e ter ele como sujeito principal. E, do ponto de vista da *práxis* pedagógica libertadora, o mestre atua como um pai libertador que ouve a voz do discípulo, daquele que está à

margem da comunidade, em oposição ao pai edípico<sup>13</sup>, permitindo que seus discípulos venham à luz, e saiam do útero escuro que estão presos; corta-se o cordão umbilical e dá a eles a autonomia de pensar, de agir, deixando-os ser. Essa perspectiva é corroborada por Moacir Gadotti quando este observa que educar é essencialmente conscientizar para a realidade social e individual do educando, formando a consciência crítica de si mesmo e da sociedade (GADOTTI, 1998 p.70).

Diante disso, percebe-se que ser professor autêntico, em seu sentido nobre, e não simplesmente por uma profissão a seguir, é saber conduzir o discípulo para a vida, para ser membro da sociedade, para a saída do profundo tártaro, para o alcançar das luzes que partem do mesmo e que iluminam a sociedade esclarecida. Nesse prisma, “a *práxis* de libertação pedagógica (*habodah*, em hebraico, o serviço) é palavra precisa, inequívoca, de discernimento, é o juízo da totalidade, o critério que des-trói” (DUSSEL, 1977, p. 243), é fazer o educando consciente de sua realidade política, permitindo-lhe uma nova postura diante dos problemas de sua sociedade democrática, alertando sobre aquilo que o sistema lhe introjetou como meio de dominação política, econômica e cultural (DUSSEL, 1977 p.246).

Por isso, faz-se necessário a superação do regime pedagógico dominador presente, pois, “para cons-truir é preciso antes des-armar aquilo que o sistema tinha imposto (e não posto)” (DUSSEL, 1977, p.246). Estando pautada na lógica de dominação do centro, a educação surge como uma mediação não para guiar o jovem a uma formação crítica, principalmente no que diz respeito à realidade política em que este está inserido, mas ao contrário, para aliená-lo diante dos interesses do sistema. Desse modo, a pedagógica da libertação, ou a *práxis* pedagógica libertadora, é uma antipedagogia do sistema (DUSSEL, 1977, p.191).

No que diz respeito a essa problemática, concordamos com Paulo Freire (1996) quando este ressalta que o mundo é uma construção

---

13 Na análise psicanalítica de Sigmund Freud, desenvolvida a partir do mito grego “Édipo”, filho do rei de Tebas, que matou seu pai e tomou como mulher a sua mãe, ele estabelece que o pai (figura patriarcal masculina) se apresenta ao filho como primeiro bloqueio, figura opressora que se coloca entre a criança e seu objeto de desejo. Nessa ótica, o mestre, enquanto pai libertador, e o próprio Estado também, devem, diferente do pai edípico que assume a severidade e perpetua a proibição, dar condições de libertação.

contínua e a educação é uma forma de intervenção no mundo, e nisso consiste sua qualidade de ser política. À vista disso, destacamos a perspectiva de que “o educador e a educadora críticos não podem pensar que podem transformar os pais, mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica” (FREIRE, 1996, p. 112).

Portanto, o educador e o filósofo têm um eminente papel crítico dentro da ordem da sociedade alienante e, segundo Gadotti (1998, p.58), o educador, ao pensar a educação, está também repensando a sociedade, porque não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade. Levando em consideração tais pressupostos, depreendemos a importância da pedagogia libertadora como possibilidade de emancipação dos homens de mero espectador do mundo para agente ativo e transformador de sua própria realidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar o homem como ser social e plural, determina-se uma luta contra a dominação e em favor da autonomia percebendo o quão importante é preciso criar aparatos que possibilitem o progresso na razão, por meio de um conhecimento crítico que permeia o âmbito educacional e dá condições ao homem de ultrapassar as barreiras da injustiça e opressão. Sendo a sociedade autônoma e consciente de si mesma, poderá reconstruir e transformar as ideologias vigentes e massificadoras.

Percebe-se que indústria produtiva chamada escola, na perspectiva da pedagógica dominante, entrega ao público a educação como domesticação e repetição e, embora seja obrigatória e gratuita, é elitista, pois age como agente de manutenção da ordem instituída conjuntamente com a ciência, a Universidade e os meios de comunicação. (DUSSEL, 1977),

Diante dessa conjuntura, considera-se que os pressupostos teóricos de Paulo Freire e Enrique Dussel são instrumentos de libertação para a realidade oprimida do povo latino-americano. Acredita-se, assim como Apoluceno, Marcondes e Santos (2010) que através da Pedagogia da pergunta, da criticidade aliada à problematização da realidade e da ação reflexiva e dialógica pode-se ver a educação dando origem a um sonho comum de Paulo Freire e de tantos outros educadores: a desalienação,



libertação e emancipação do sujeito.

Entretanto, percebe-se que as recentes reformas curriculares brasileiras têm ido na contramão desse objetivo e, ao seguir os interesses de grupos empresariais, tem levado a educação a rumos mercadológicos. Assim, no desdobramento dessa visão de ensino, as escolas são submetidas a se ajustarem às demandas do mercado e seguir os moldes impostos pelo capitalismo. Do ponto de vista de Malachen & Santos (2020), isso traz consequências negativas para a escolarização do sujeito e para a escola pública que agora passa a ter como lógica a formação tecnicista com ênfase na meritocracia, competitividade e eficiência.

Mais do que simples palavras, esses conceitos evidenciam o projeto educativo que se pretende construir dentro da perspectiva econômica onde o discurso multicultural, que se considera essencial na defesa de uma sociedade inclusiva e plural, “foi substituído pela racionalidade técnica e instrumental” (MALACHEN; SANTOS, 2020, p. 6).

Essa substituição torna-se preocupante, pois partindo-se do pensamento de Candau (2020), compreende-se que as relações culturais estão marcadas por preconceitos, discriminações e subalternização de determinados grupos, e, por isso, é necessário a perspectiva intercultural defendida pela autora, para promover uma educação que enfrenta os conflitos provocados pelas assimetrias de poder entre os diferentes grupos socio-culturais presentes nas atuais sociedades (CANDAU, 2020).

Com efeito, é notável que as recentes mudanças nas políticas educacionais evidenciam, o tipo de sociedade e de educando que o Estado pretende formar: que atendam aos interesses do setor econômico, e, por isso, a educação tem-se pautado em princípios excludentes, contrariando a importante missão da escola de agir na transformação social, missão essa defendida por tantos educadores e que sintetiza-se nas palavras de Oliveira, Marcondes & Santos (2020, p.324) como “instrumento de desalienação e de libertação [...] visando eliminar as contradições existentes entre opressores e oprimidos cuja relação é de poder”.

Há de se considerar que para o sistema dominador que prende o homem em suas correntes ideológicas, por vezes invisíveis em uma sociedade não esclarecida, é vantajoso e propício à permanência dos indivíduos na ignorância. Nesse contexto, buscou-se destacar a contribuição

das teorias de filósofos como Paulo Freire e Enrique Dussel que, na contramão desse ideal educativo neoliberal, pressupõem a construção de uma sociedade emancipada a partir da formação dos indivíduos que a compõem. Como já salientou Dussel (1977), a crítica por parte dos indivíduos dominados é o princípio para o reconhecimento da exterioridade política, educacional e para a negação da totalidade fechada do “mesmo”, posto que não há de se esperar que a libertação e sua concretização se manifestem/ ocorram a partir dos opressores.

Assim, concorda-se com Oliveira & Santos (2018) de que uma escola crítica e emancipadora na sociedade brasileira deve estar comprometida com a realidade social de seu continente latino-americano, marcado por opressão e práticas de exclusão. Portanto, a consciência crítica por parte do oprimido é necessária se compreender como sujeito que vive em opressão e exclusão para, em seguida, intervir e transformar sua realidade. Acredita-se que a partir de uma pedagogia libertadora, pode-se ter condições reais de desenvolver sujeitos críticos, reflexivos e capazes de agir na transformação da sociedade em que vivem, transcendendo da mera reprodução ideológica para a emancipação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR, Marcia Ângela. O PNE 2014-2024 e a Formação de Professores: avaliação e perspectivas. In DOURADO, Luiz (org.). *Plano Nacional de Educação. PNE 2014/2014. Avaliação e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2017.
- BRASIL. LDB - *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 13. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] União. Brasília, DF, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. *Revista Cocar*, Edição Especial, n.8, p.28-44, jan. / abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em 16 jul. 2021.

DE OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; DOS SANTOS, Tania Regina Lobato. Educação e Emancipação: Paulo Freire e a escola pública na América Latina. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. 2018.

DE OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; MARCONDES, Maria Inês; DOS SANTOS, Tania Regina Lobato. Paulo Freire e sua influência na pedagogia crítica nos Estados Unidos. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 29, p. 315-327, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade [online]*. 2019, v. 40, e0224639. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>. Acesso em 22 jul. 2021.

DUSSEL, Enrique. Trad. de George I. Maissiat. *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995.

\_\_\_\_\_. *20 Teses de política*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO: Expressão popular, 2007.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. *Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica*. Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. *Para uma ética da libertação latino-americana IV: Política*. Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 3 (1987): 343-348.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1998.

GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Política de pós-colonialismo. In: M-CLAREM, Peter; LEONARD, Peter, 1998.

HICKERT, Carmem. Enrique Dussel: *O professor à luz do conceito de mestre em uma práxis pedagógica libertadora*. Dissertação (Mestrado em Teologia) Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo – RS, 2005.

HORTA, Luis Borges; SALGADO, Joaquim Carlos. *Hegel, liberdade e Estado*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

JÚNIOR, Josias da Costa. *Filosofia Latino-Americana*. Plano de formação docente do Estado do Pará, Belém-Pará, 2014.

MALANCHEN, Julia; DOS SANTOS, Silvia Alves. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 20, p. e020017-e020017, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em 9 jun. 2021.

MATOS, Hugo. A. *Uma introdução à Filosofia da Libertação latino-americana de Enrique Dussel*. (Livro eletrônico) São Paulo, 2008.

PLATÃO. Mênon. In: Danilo Marcondes. *Textos Básicos de Filosofia dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

REIS, Adriana. T.; ANDRÉ, Marli. E. A. D.; PASSOS, Laurizete. F. *Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96*. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020 33 Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em 22 jul. 2021.

SEGA, Cristina Maria Pedrazza. *O kitsch está cult*. IV ENECULT Faculdade de Comunicação, Salvador-Bahia, 2008.

SOARES, Marta Genú. Escritos freireanos sobre formação do professor: a construção contínua da ação docente nas experiências latino americanas. *Revista Cocar*, v. n. 2, p. 207-225, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1009>. Acesso em 8 ago. 2021.

SOFISTE, Juarez Gomes. *Sócrates e o Ensino da Filosofia: Investigação Dialógica: Uma pedagogia para a docência de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2007.

# ENSINO HÍBRIDO: A SALA DE AULA INVERTIDA COMO UM MODELO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DO TEMPO HISTÓRICO ATUAL

*Camila Beltrão Medina<sup>1</sup>*

*Bruna Parra Luizon Rodrigues<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Discursos voltados a apresentar, que os procedimentos pedagógicos imersos nos espaços destinados a instrução formal da população jovem, não conseguem acompanhar todas as transformações científicas, tecnológicas e sociais estão constantemente presentes em reflexões teóricas de diversas linhas de pesquisa sobre educação. As novas formas, que as gerações jovens entendem e organizam o seu mundo, tem se tornado tema de investigação científica. Isso porque, a busca por uma escola democrática, emancipadora, destinada a formar pessoas livres para pensar, agir, se entender e poder fazer escolhas que lhe tragam felicidade e, ao mesmo tempo, adequadas aos interesses e necessidades da sociedade tem sido o grande desafio da Instituição Escola.

Neste sentido, compreender as novas gerações e suas necessidades, nos conduz pensar se as escolas atuais, sob a estrutura e ordem vigente, estão aptas a desenvolverem o trabalho pedagógico com os estudantes deste tempo histórico, deste mundo tecnológico, deste mundo pandêmico, do mundo atual. Esses estudantes que tem uma forma própria de

---

1 Graduada em Pedagogia - UNESP Araraquara, Mestre em Fundamentos da Educação – UFSCar, Doutora em Historiografia da Educação – USP, Professora Universitária - Curso de Pedagogia UNIP, Coordenadora Acadêmica da Faculdade Anhanguera. Contato: cmedina.cm29@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia UNIP. Professora de Ensino Fundamental da Escola Byjus's Future School. E-mail: bruna.parralr@gmail.com.

organizar as ideias e expressar o pensamento típico da sua “geração”, nomeados de geração “alfa”<sup>3</sup>, prezam a diversidade e a espontaneidade, não se fixam em terem um papel definido na sociedade e aceitam com naturalidade suas sub-identidades.

Reafirma-se aqui a ideia de que o ser é concebido como resultado de seu processo histórico e, por isso, inconcluso. Está sempre em um movimento de vir a ser, em constante transformação, em constante construção. A educação formal contribui diretamente para a consolidação desse processo, situando o homem como o elo entre trabalho e educação. Cada tempo histórico embebido por necessidades, valores, princípios, organizações administrativas típicas trabalham na criação de um homem também típico aquele momento. Temos visto que a escola tem dificuldades em acompanhar esse movimento e, portanto, transmite a sensação de estar constantemente obsoleta.

James Lengel (2012), ao refletir sobre a escola atual, estabelece que por toda a história da educação, houve um paralelo entre a necessidade de cada geração e a educação viabilizada a população ou a parte da população (na maioria dos casos). Segundo o autor, há relação entre as gerações e a educação 1.0, 2.0 e 3.0. A educação para a geração 1.0 é aquela voltada para a agricultura, enquanto a educação para a geração 2.0 clama por um sistema pedagógico todo destinado para a indústria e a educação 3.0, vincula-se a um mercado de trabalho cheio de inovações, não só tecnológicas, mas também novas nas relações sociais.

Deste modo, a Educação 1.0 organizava as pessoas, de diferentes idades, possibilitando a resolução de problemas, possuía ferramentas simples com poucas opções de funcionalidade e não havia a preocupação de situar o estudante sobre o que acontecia no mundo fora da escola. Tal educação, tinha relação direta com a Igreja. Era uma educação seletiva, voltada para aqueles que faziam parte de uma nobreza ou que queriam ser sacerdote ou padre. Paralelo ao ensino formal, existia uma educação informal, voltada para os fins da agricultura, que era o que movimentava a economia da época, muitas vezes sendo passada de pais para filhos.

Segundo Rui Fava (2014), o mestre da Educação 1.0, era a figura mais importante no processo educacional, e recebia de seus alunos

---

3 Geração Alfa refere-se aos nascidos a partir de 2010.

admiração e submissão. Porém, para que esse respeito e admiração fossem atribuídos a ele, se fazia necessário deixar notório, sua experiência e conhecimento, por meio de suas repostas em debates e de suas falas eloquentes. As matérias ensinadas eram divididas em dois eixos: trivium que contemplava as disciplinas de gramática, retórica e dialética e, o quadrivium, com aritmética, geometria, música e astronomia. Aqui no Brasil essa educação foi introduzida pelos colonizadores, junto com os jesuítas. Rui Fava (2014) destaca que “quando os jesuítas chegaram por aqui, não trouxeram somente a moral, a doutrina, os costumes, a religiosidade europeia; trouxeram também a ordenação e os métodos pedagógicos” (p. 9).

A Educação 2.0, corresponde ao período da Revolução Industrial. Período esse, em que a mão de obra artesanal passou a ser reduzida e substituída pela máquina, sendo inserido o sistema de produção em massa. Vale destacar a criação de Taylor (1856-1915), trazendo o princípio da padronização, ou seja, criou como modelo de produção, fabricar produtos ou serviços com características similares, em um menor tempo possível e com o máximo de eficiência.

A inovação desse processo reflete diretamente na sociedade, bem como, na prática docente, visto que representou mudança na forma de conceber o mundo e todas as relações nele existente. A sala de aula passou a ser pensada como um espaço homogêneo, no qual, o aprendizado de um deveria ser igual ao do outro (FAVA, 2014). A cultura escolar foi então, constituída sob a égide da homogeneidade. Tempos escolares, organizações administrativa, física e pedagógica das instituições de ensino, estratégias pedagógicas, concepção do ser aluno e do ser professor, sistema de avaliação do rendimento escolar; tudo regido pelos valores e princípios do tempo moderno, do tempo da indústria.

A padronização gera um segundo princípio – *a especialização*. Saber o máximo sobre a tarefa que lhe cabe no processo de produção, garante a boa qualidade do que é produzindo. Neste sentido, o conhecimento deve ser extremamente amplo sobre uma pequena parte do todo. Cada membro envolvido na produção deve conhecer profundamente tudo de um pedaço que lhe é atribuído cuidar. A fabricação do produto torna-se fragmentada e transcende para a concepção sobre o mundo, a sociedade,

a ciência e a escola. A organização da transmissão dos pressupostos presentes nas disciplinas, os conteúdos, os professores, “agora”, são especializados – o domínio do todo, que na verdade, representa o domínio de uma pequena parte, fragmenta o processo de ensino aprendizagem, fragmenta o conhecimento, fragmenta o aluno.

Evidencia-se, portanto, que a Educação 2.0 mecanizou a forma de ensinar, reduzindo o aprendizado a memorização e a transmissão de conteúdos para realização de exames - reduziu os alunos a sabedores de uma área restrita de conhecimentos. Isso fez com que a capacidade de pensar fosse engessada e obedecesse a um padrão.

Tal modo de ensinar, se em algum tempo histórico foi necessário e “útil”, se tornou obsoleto e inadequado para o “hoje”, pois a escola forma para uma sociedade que não existe mais, sendo necessária ser repensada e reestruturada.

A Educação, fruto desta sociedade cheia de novidades, clamou por uma nova forma de pensar o educar – emergi, então, a Educação 3.0, focada em no educar para um mundo, que tem substituído as mãos humanas por mãos robóticas e, com isso, substituído toda uma estrutura econômica, política, científica e de relações humanas.

A Educação 3.0, exige o deslocamento do olhar das dimensões político-sociais e técnica para a dimensão humana. Não é mais possível negar ou deixar de conceber o homem no centro de todo processo educativo. Ao tratar essa questão, como uma onda, as outras dimensões também serão atingidas reestruturando o sistema de ensino de modo global e, a escola, alicerçada sob um currículo integrado, será organizada para atender a geração que nela estará inserida. Esse movimento forma uma rede complexa e dialética de transformações estruturais, metodológicas e de cultura escolar.

As gerações Y, Z e alfa buscam, por vezes sem consciência disso, boa qualidade educacional em uma instituição que os acolha e supra os imperativos que possuem, deixando-os preparados para a sociedade e para o mercado de trabalho. Mercado que almeja um sujeito criativo, participativo, emocionalmente equilibrado, com domínio tecnológico, propenso a mudanças constantes e ao novo.

Nota-se na sociedade do século XXI, que o conhecimento/



informação ficou de certa forma simples de se obter, devido ao fácil acesso à internet. Essa sociedade busca rapidez, inovação, evolução, por conta da velocidade que a tecnologia traz. A geração que vive e nasce nesse meio possui senso de urgência, instantaneidade e velocidade e, também, por consequência, falta de paciência, falta de empatia, intolerância. Se a sociedade precisa de sujeitos emocionalmente equilibrados, solidários que contribuem para o bem comum e, essa mesma sociedade organiza-se sob estruturas que promovem a constituição de sujeitos impacientes, sem empatia e intolerantes, cabe a escola, a tarefa de conduzir a formação dos estudantes para aquilo que é necessário a sociedade. Portanto, cabe a escola pensar em conteúdos e metodologias que desenvolvam no aluno competências relacionadas ao desenvolvimento da interpessoal e intrapessoal.

Mas o professor está preparando para atuar sob essa nova ótica, atendendo esse novo perfil de aluno? É possível observar, a partir do cotidiano escolar, que professores encontram dificuldades para trabalhar nas salas de aula da Educação 3.0. Um dos motivos, elencados por Fava (2014) reside na percepção do aluno em não haver coerência entre a realidade que ele vive e conhece e o que é experienciado nos limites do espaço escolar. Outra questão que merece ser destacada vincula-se a constante resistência do professor em relação ao uso de recursos tecnológicos na educação ou, por desconhecimento no manuseio e nas possibilidades dos equipamentos para o ensino, ou, por concebe-lo como possível substituto de suas atividades. Neste sentido, alguns professores ao invés de se movimentarem para inovar, movimentam-se para resistir ao novo.

A necessidade de analisar, pesquisar e definir novas formas de ensino, se faz urgente. Muitos são os estudos e as propostas pedagógicas emergindo no cenário educacional. Aqui, fixaremos o estudo sobre o que a literatura tem nomeado por ensino híbrido ou sala de aula invertida.

Tal proposta objetiva a construção de um sujeito com autonomia intelectual e inteligência emocional. Segundo Jean Piaget (1998) tanto a autonomia intelectual quanto a moral, são construídas a partir da relação do homem com seu mundo físico e social, a partir de suas experiências e superações de conflitos cognitivos. Para tanto, faz-se necessário que os professores encorajem as crianças a pensarem de maneira autônoma,

oportunizando a elas, situações em que precisem resolver problemas. A ofertas de todas as respostas prontas ao aluno, a ausência de dúvidas, de incertezas não leva a autonomia.

Não menos importante esse aluno deve também ser trabalhado para desenvolver a sua inteligência emocional, ou seja, a capacidade que uma pessoa possui de identificar suas emoções, controlá-las, ter automotivação, empatia, desenvolver habilidades sociais (GOLEMAN, 2012). Tal inteligência é considerada atualmente um aspecto importante para o sucesso pessoal e profissional.

Acredita-se aqui, que o ensino híbrido pode ser uma alternativa metodológica para alcançar tais objetivos na formação das novas gerações. O aluno possui uma nova forma de aprender e o professor tem uma nova forma de ensinar, passando a conduzir esse aluno, orientá-lo, ajudá-lo a construir saberes e a praticá-los, o aluno torna-se o centro da educação de modo ativo e o processo de ensino-aprendizagem é considerado flexível. Para José Moran (2017) “[...] aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologia que compõem o processo ativo” (p. 7).

Em meio ao discursos e sentimentos em relação as necessidades de mudanças e inovações a prática metodológica do ensino híbrido incorporou como mais uma das novidades na área da educação, buscando um ponto de ruptura em relação aos paradigmas educacionais e as heranças do ensino tradicional que ainda se coloca presente nas escolas. No entanto, vale o questionamento do quanto, tal proposta, é efetivamente inovadora? Quanto sua penetração na educação marca um novo paradigma educacional? Quanto seus princípios não representam apenas uma releitura do que já estava presente? Quanto essas releituras são os pontos inovadores, visto que as transformações, não ocorrerão por ruptura do praticado, mas, por adaptação do praticado ao novo tempo, aos novos princípios, as novas exigências?

## **Ensino Híbrido e a sala de aula invertida**

Ensino híbrido é uma proposta de ensino ampla que leva em consideração as diferentes formas de aprender, considerando que para cada

indivíduo há uma melhor maneira de viabilizar o aprender. Logo, se existem várias formas de aprender alguma coisa, o professor também deve considerar as diversas formas de ensinar, para que assim consiga atingir a todos os envolvidos.

O ensino híbrido ou *blended learning* é uma modalidade que mistura formas variadas de aprendizagem. Como o próprio nome sugere – híbrido - é algo composto por elementos diferentes. No caso do ensino, seria usar vários elementos para que o aluno possa aprender, considerando o estudante como o centro do processo educacional.

Essa abordagem conta com modelos variados de aplicações, apresentados por José Valente (2014) como: flex, *blended* misturado, virtual aprimorado ou rodízio. O modelo flex viabiliza-se por meio de uma plataforma online, na qual o aluno recebe o conteúdo e instruções, contando com a disposição de suporte presencial. O modelo *blended*, propõe a mistura entre disciplinas ou parte de disciplinas no formato virtual, para completar o que se faz presencialmente, com o professor. O modelo virtual enriquecido, a ênfase reside nas disciplinas online, a maior parte do ensino é realizada no ambiente virtual, com alguns encontros presenciais quando necessário. O modelo rotacional ou de rodízio é composto de subgrupos, sendo que o primeiro subgrupo é o de rotação por estações, ou seja, monta-se em sala de aula estações nas quais o aluno poderá passar. Em cada um encontrará diferentes jeitos de abordar algum assunto, o professor dispõe uma estação de aprendizagem online, outra de desenvolvimento de projeto, outra com grupo de discussão ou ainda de orientações dadas pelo professor. O segundo subgrupo é o modelo de rotação em laboratórios, no qual, os alunos são divididos em dois grupos, uma parte fica em sala de aula, os demais vão para laboratório seja de informática ou para realização de alguma atividade prática. O terceiro é o rodízio individual em que se estabelece horários com cada educando e ele passa por diferentes modalidades de aprendizagem. Todos esses modelos têm sido encontrados em diferentes instituições dos quatro níveis de ensino brasileiros: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Além das modalidades Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Técnico. No entanto, o ensino superior tem ampliado seu uso em larga escala.

Para os autores Bachi, Tanzi Neto e Trevisani (2015) a nomenclatura utilizada para representar o ensino híbrido, são modelo de rotação – que contempla os subgrupos: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, modelo flex, à la carte e virtual enriquecido. No entanto, compreendemos que conceitualmente aproximam-se nos seus significados, tendo todos, a proposta de organizar o processo de ensino aprendizagem a partir de atividades em que os alunos devam realizar de modo autônomo, mescladas com atividades mediadas diretamente pelo professor.

Optou-se aqui, em discutir um subgrupo específico do modelo rotacional que nasceu com o ensino híbrido: sala de aula invertida. Uma metodologia ativa, a sala de aula invertida ou flipped classroom é uma modalidade na qual o aluno deve estudar os conteúdos antes do dia em que estará na instituição de ensino ou na “sala de aula” propriamente dita. Os professores ou a própria instituição disponibilizam o material em uma plataforma online, permitindo o acesso dos estudantes ao material planejado, selecionado e confeccionado pelo professor. Com os computadores portáteis os alunos podem estudar tais conteúdos em qualquer ambiente, sempre antes do momento presencial na instituição (aula)<sup>4</sup>. Esse contato prévio com o conteúdo funciona como um disparador, um despertador da motivação do estudante em aprender sobre o assunto. Portanto, o material apresentado deve ser desafiador, deve provocar o interesse e a vontade de querer saber mais sobre a questão.

Durante o encontro presencial os alunos irão trabalhar, colocar em prática o que estudaram sozinhos por meio de projetos, situações problemas, discussões, debates, atividades, sempre, com a mediação do professor. Muitas aplicações desse modelo, ainda entendem que após o encontro presencial faz-se necessário um momento para aprofundamento dos conteúdos. Deste modo, disponibilizam também na plataforma online, materiais com o objetivo de aprofundar/aprimorar o que foi trabalhado.

---

4 Vale destacar a importância da ressalva no uso da palavra aula. Naturalmente, ou melhor, culturalmente a referência ao momento em que o aluno está em uma sala, junto a um professor, trocando experiências é nomeado de aula. No entanto, aqui, considera-se também aula os momentos em que os alunos estão de modo autônomo desenvolvendo as atividades propostas pelo professor, antes ou depois do encontro presencial com o professor.

Neste sentido, o desenvolvimento diário dos conteúdos divide-se em três partes: um momento antes do encontro presencial (pré-aula), o encontro presencial (aula) e um momento posterior ao encontro presencial (pós-aula).

O trabalho em grupo faz-se fundamental, primeiro por ser uma alternativa para diversificar o aprender, mas também, porque acredita-se que a composição do grupo uni alunos com expertises diferentes possibilitando que um contribua com a formação do outro (VIGOTSKI, 2000). Por meio da aprendizagem em pares o indivíduo consegue solucionar problemas com a mediação de alguém que saiba mais ou que traga saberes diferentes dos seus. Assim, há ampliação e a apropriação dos saberes se dá de forma mais independente e menos diretiva, de quando ela era viabilizada exclusivamente pelo professor. Tal princípio desmistifica a ideia que a sala de aula deve ser formada por alunos iguais e que a homogeneidade deve imperar. Intensifica a ideia da diversidade como elemento propulsor e facilitador do aprender. A aprendizagem significativa se dá a partir da troca de ideias e conhecimentos. E por meio da interação que se viabiliza a possibilidade de imprimir nos estudantes o respeito e a valorização encontrados nas diferenças e, a partir de então, efetivar o desenvolvimento.

Na sala de aula invertida, o momento presencial coloca os alunos em grupo e isso permite debater ideias, trocar compreensões e a partir de então oportunizar um melhor aprofundamento no que está sendo estudado. O trabalho em grupo e toda a troca de conceitos proporcionado nesses momentos, ainda permitem aos estudantes potencializarem sua inteligência interpessoal. Segundo Gardner (1995): “A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros” (pag. 27) e atualmente tem sido muito valorizada, por vivermos em uma sociedade tão heterogênea, nas quais as relações sociais são realizadas no ambiente real e no virtual.

A sala de aula invertida facilita a posição do aluno como ativo, porque possibilita e cria momentos de discussões, debates, articulação para os temas tratados em sala de aula, previamente vistos. Ajuda a desconstruir o que Paulo Freire (2015) chamava de educação bancária e nos imprime a dúvida sobre a positividade de um ensino pautado em um tipo

de relação social estabelecida verticalmente, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. Entretanto ensinar, diferente do pontuado pelo viés diretivo, deve levar em consideração o contexto, a reflexão, o senso crítico, a relação professor-aluno estabelecida de maneira horizontal, buscando trocas de saberes.

De acordo com Paulo Freire (2015):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (p. 24)

Sendo assim o aluno apropria-se dos conhecimentos e se faz ativo no processo de ensino-aprendizagem, as avaliações se configuram de maneira diferente e flexível, criando um ambiente participativo e que contribua para uma formação global, reflexiva e crítica.

Segundo Valente (2014), na sala de aula invertida:

[...] a inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. (p. 85-86)

Portanto, a sala de aula invertida entra em contraposição ao ensino tradicional, visto que a sala de aula e o papel do professor passam a se reconfigurar. Além disso, permite a construção de um sujeito autônomo intelectualmente, que é participativo e constrói seu processo educacional sob orientação de seu professor.

Deste modo, entende-se que as metodologias ativas facilitam a condução dos estudantes a autonomia intelectual e assim, lhes é possibilitado desenvolver-se de maneira integral. A aplicação desse modelo educacional implica na escolha apurada dos materiais que os alunos terão disponível, cabendo ao professor essa tarefa. Há também a necessidade de feedback constante e a avaliação online também é realizada com o propósito de verificar as dificuldades e os avanços dos alunos. Simulados virtuais que geram listas de exercícios, a partir do desempenho do aluno na atividade, tem penetrado a prática pedagógica no sentido de contribuir com a

fixação ou aprofundamentos dos conteúdos pelos alunos. Possibilitando mais um canal de estudo independente, sendo um momento individual de aprendizagem em contraponto ao rico momentos coletivos.

O acompanhamento efetivo, constante e envolvente do docente em relação as atividades permitem um mapeamento mais preciso do desenvolvimento de cada aluno, permitindo traçar planejamentos personalizados, cada qual com sua dificuldade ou com sua maior habilidade. Portanto, o professor age como um facilitador da aprendizagem, colaborando para que os alunos construam ideias, opiniões, reflexões, levantem hipótese e possam ter base e suporte para irem além e buscarem respostas.

Para que a boa relação e troca de conhecimentos ocorra, entre professor-aluno, se faz fundamental que o educador se dedique em conhecer seus alunos e a preparar estratégias adequadas ao nível de desenvolvimento ao mesmo tempo estimulantes de desafiadoras. Para tanto a preparação do material, seja ele online ou presencial, deve ser pesquisado, estudado e analisado pelo educador. Além disso, o professor deve estar atento ao andamento da turma com relação aquilo que ele propõe e supeõe que os alunos possam avançar, seja pela própria manifestação de interesse do estudante ou pela observação e análise do professor embasado no desenvolvimento do aluno.

Vale destacar que o aluno de hoje não concebe o mundo do mesmo modo que o aluno de ontem, ou seja, as novas gerações organizam seus esquemas mentais de uma maneira um pouco diferente da qual a maioria das pessoas estão acostumadas, pois, com o avanço tecnológico, estimulam um pensamento mais acelerado. Há mais possibilidades de desequilíbrios, pois o aluno busca informações em diversas fontes, como mídias sociais, internet, televisão, com isso o acesso rápido as informações facilitam que o processo de desequilíbrio, assimilação, acomodação e equilíbrio ocorra de modo mais intenso e acelerado.

Piaget (1998) aponta que a escola ativa, está imbuída de dois processos que se inter-relacionam, mas, ao mesmo tempo, se contrapõem: a pressão do adulto e a cooperação das crianças entre si. Neste sentido, o adulto/professor garante seu lugar no movimento do fazer pensar, do desconstruir e construir saberes, enquanto o aluno troca, troca experiências e, a partir delas aprende. Para a abordagem pedagógica relacional,

substanciada pela teoria do conhecimento piagetiana, o processo formador do conhecimento não tem fim, e nem começo absoluto. Ele pode ser explicado pela teoria da abstração reflexionante, de Piaget. Uma teoria explicativa que apresenta o que acontece ao nível das trocas simbólicas, ao nível da “manipulação” dos símbolos, das relações sociais e não só ao nível da manipulação dos objetos do mundo físico, com sua gama interminável de aspectos exploráveis presente na teoria da equilíbrio. Assim, o professor concebe o aluno como um ser capaz de aprender pois, possui estrutura e conteúdo e a dinamização ou dialetização do processo de aprendizagem exige, dupla atenção do professor, pois este além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento, sendo essa uma condição prévia das aprendizagens futuras.

Aluno e professores, juntos, orquestram-se. Cada um, isoladamente tem um instrumento nas mãos que compõem o todo, no fim da sinfonia. O aluno aprende o que o professor tem a ensinar, enquanto o professor desafia a intencionalidade da consciência sobre os saberes do aluno (FREIRE, 1979) ou provoca desequilíbrio (PIAGET, 1967). Essa sintonia dialética desempenhada por professor e aluno diante do processo de ensino e aprendizagem, conduz o professor ao caminho diário de construir sua docência, intensificando seu processo de aprender e, ao mesmo tempo, provoca nos alunos sua discência, ao ensinar a colegas e professor, novas coisas. Firma-se nesse movimento a concepção do ensino ativo, as bases de uma metodologia ativa, que pode ou não, estar embebida de recursos tecnológicos, mas que coloca o aluno como agente de seu aprendizado e, como consequência, o prepara para o novo mundo. Um mundo dinâmico, imediatista, fluido, etéreo, mas que ao mesmo tempo incorpora a diversidade e o multiculturalismo, e, portanto, exige um ser que respeite o outro, que saiba trabalhar coletivamente, que seja solidário, envolvido nas questões sociais, ambientais e planetárias, um ser crítico e criativo.

### **Considerações finais**

A sociedade ao longo dos séculos sofre inúmeras mudanças, porque a humanidade busca constante evolução e melhorias para facilitar o seu cotidiano. Os afazeres domésticos, industriais, no campo, e em tantas



outras áreas de atividade humana, sejam ligadas a produção de bens de consumo, alimentação, meios de transporte e comunicação, são objetos de pesquisa de diferentes áreas, em busca de recursos e estruturas inovadores para sua constituição.

Atualmente fala-se da indústria 4.0 focada na automação dos processos industriais, obrigando o homem a repensar seus padrões e conceitos sobre o que é trabalho e como organizar-se socialmente. As “fábricas inteligentes” reproduzem uma cópia virtual do mundo real e exigem que as decisões não se concentrem em um único ponto. Essa concepção de produção reflete na sociedade e faz com que o sujeito revise seu mapa mental sobre o que é o mundo, o que é o trabalho, o que é a escola.

As gerações que chegarem aos bancos escolares, brevemente serão reflexos dessa concepção, dessa indústria. Esse movimento não é inédito, há na sociedade uma mudança constante e após a Revolução Industrial, houve um grande marco na história, pois tudo passou a ser feito de forma mais rápida e tecnológica. A partir desse período, a relação homem e máquina passa a ser mais comum e presente no dia a dia. Com a evolução das máquinas, houve nos meios de comunicação uma incrível transformação, na qual, ao mesmo tempo proporcionou as pessoas saberem sobre o que quiserem, quando e onde quiserem. A internet revolucionou o mundo e, por consequência, deve revolucionar a escola. Porém, na educação essas mudanças ocorrem de maneira lenta, pois em diversas escolas a metodologia aplicada continua sem inovações. Observa-se que a educação precisa construir uma maior empatia com os alunos nativos digitais, buscando melhorar a sua qualidade, educando de maneira harmoniosa tanto na metodologia quanto nos ambientes físicos e virtuais, buscando pela afinidade do aluno e professor companheiros no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o viés epistemológico defendido aqui para a escola deste tempo histórico, reside na síntese de uma pedagogia libertária e humanista e, é sob essa ótica que se enquadra a metodologia do ensino híbrido, mas especificamente, sala de aula invertida. Coloca, sempre, o aluno/sujeito no centro do processo de aprendizagem e o concebe como ser capaz de desenvolver-se, portanto, inteligente e, também, social. Um ser sócio histórico participante da construção de seus saberes, com um

pensar autônomo e libertador. Uma escola que ensine a pensar, sentir, agir para que cada pessoa consiga garantir atender suas necessidades na luta pela sobrevivência com dignidade em todas as etapas de sua vida. Uma escola que perceba e entenda os estudantes integralmente, de forma fidedigna, acessível e responsável, no tempo certo, no ambiente compatível e no espaço adequado às exigências e necessidades deles (FAVA, 2016).

As práticas isoladas de metodologias ativas demonstram como é possível realizar uma educação que seja diferente e inovadora, ajudando os alunos a se identificarem nos ambientes de aprendizagem, além de desenvolver os aspectos físico, cognitivo e emocional, priorizando uma formação global do sujeito. Porém, há um longo caminho a percorrer para que o processo educacional inovador seja expandido, reconhecido como realidade das escolas e da qualidade na educação das crianças e dos jovens do século XXI

Pode-se verificar que há nas escolas um choque de gerações entre professores e alunos, por isso as gerações que hoje ocupam as vagas nas escolas carregam consigo uma visão de mundo, uma forma diferente de organizar as ideias e principalmente de aprender, portanto a necessidade de novas metodologias nas escolas é evidente. Fica então em destaque que os alunos do século XXI necessitam além das disciplinas formais, um currículo que trabalhe seu aspecto emocional, de maneira a prover um aprendizado humanizado, considerando as dificuldades e as facilidades individuais e coletivas.

A abordagem relacional da educação vem tentando penetrar os muros da escola a anos, porém sem interferir consideravelmente para uma mudança efetiva na qualidade do ensino praticado na escola, pelo menos, no ensino público brasileiro. Neste sentido, o ensino híbrido, entendido aqui como um desdobramento do construtivismo, é lançado como uma possibilidade positiva de mudança ao processo de ensinar e aprender. As metodologias ativas buscam o enfoque no aluno, como centro da aprendizagem, de modo que seja ativo e participe efetivamente da construção do seu conhecimento. O ensino híbrido permite assim a personalização e uma maior utilização de tecnologias na educação. Deste modo, as possibilidades em sala de aula e fora dela ampliam-se, podendo

ser criados novos espaços de trocas e aprendizados. Os professores passam a acompanhar seus alunos de uma maneira mais personalizada identificando suas principais dificuldades e os seus resultados com feedbacks constantes e avaliações contínuas.

Neste sentido, entende-se que essa forma de ensinar auxilia e contribui significativamente com a metodologia aplicada nas escolas, mas com um diferencial, contextualiza a realidade dos jovens, das crianças de uma geração tecnológica, sem perder aspectos como a importância da cooperação, da humanização, da harmonia entre o uso das novas tecnologias com o processo de ensino aprendizagem. O ensino híbrido ou, de modo específico, sala de aula invertida, não objetiva se fixar como o substituto dos livros pelos computadores ou das lousas pelos slides, mas sim, situar em cada um, o olhar para si e para o próximo entendendo que há diversas formas de conceber o aprendizado e de ensinar, valorizando os diversos campos dos saberes, bem como, a valorização da cooperação mútua, reconhecendo que o respeito deve permear os saberes. Só com metodologias inovadoras, sendo essas que fazem os alunos olharem para si, mas também para os outros, potencializando cada um no seu individual, mas também a todos no seu potencial de humanização é que a escolha estará adequada ao mundo moderno, ao mundo do século XXI.

## Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FAVA, Rui. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FONTE, D. B. **O que motiva os millennials**. Disponível em: <[HTTP://www.revistaensinosuperior.com.br/millennials/](http://www.revistaensinosuperior.com.br/millennials/)>. Acesso em: 10/01/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOULEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria que revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LENGEL, J. G. **Education 3.0: Seven Steps to BetterSchools**. (2012) Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=x2JE57DAS-RAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gsbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=x2JE57DAS-RAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gsbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Acesso em: 10/10/2020.

MORAN, J. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 2016.

MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Disponível em: <[www2.eca.usp.br/moran](http://www2.eca.usp.br/moran)>. Acesso em: 22/01/2019.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>> Acesso em: 24/10/2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# A APLICAÇÃO DO DIREITO CONSTITUCIONAL NAS INSTITUIÇÕES BÁSICAS DE ENSINO

*Luis Henrique Rodrigues de Carvalho<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no 05 de outubro de 1988 e que atualmente vigora, aponta no artigo 205, como sendo garantia fundamental, dever do Estado e da família, o direito a educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação laborativa.

É obrigação do Estado o acesso gratuito à educação. E nas escolas procura-se fornecer um ensino de qualidade baseados nos princípios contidos no texto constitucional. Ocorre porém que as grades atuais da educação pública, não disponibilizam como matéria a ser lecionada, o estudo do texto constitucional, apesar da sua relevância em todo o país.

O trabalho presente tem por finalidade demonstrar a importância do estudo do Direito Constitucional nas instituições básicas de ensino, tanto para o preparo do cidadão, quanto para sua convivência em sociedade. Já que o acesso ao texto constitucional nas escolas, só tem a agregar no ensinamento do educando, vez que aprimora sua formação cidadã e cívica.

## A DIVISÃO DO PODER POLÍTICO

Ao longo da história, John Locke (1632-1704), que viveu em época de governos absolutistas, defendia posicionamento voltado a fragmentação do poder político. E sob o legado de Locke, Montesquieu em seu livro “O espírito das leis”, desenvolveu a teoria dos três poderes, almejando a separação do poder das mãos do todo soberano.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) Campús Barbacena, luishenriquecarvalhor@gmail.com..

Isso porque, de acordo com o autor, “todo homem que detém o poder tende a abusar dele”, e havendo a sua separação, evita-se abusos, já que cada poder pode controlar o outro. É um sistema de freios e contrapesos, nenhum poder se sobrepõe ao outro, proporcionando a independência e harmonia de cada qual. Essa é a garantia de exercício de uma democracia.

Com cerne neste entendimento, a constituição da República federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, que atualmente vige, fixou, em seu artigo 2º (segundo) a divisão do poder em três funções, quais sejam Legislativo, Executivo e Judiciária, e cada qual tem suas atribuições típicas. São típicas aquelas atribuições essenciais de cada função, assim, temos a de legislar como sendo a típica do legislativo, as de administrar e governar como sendo a do Executivo e a de julgar, o judiciário.

## **DIREITO CONSTITUCIONAL E A CONSTITUIÇÃO DE 1988**

O direito constitucional é o ramo do direito público voltado ao estudo das normas que instituem o Estado e que garante ao cidadão os direitos fundamentais. Em regra, essas normas são previstas em uma Constituição escrita.

É a constituição de um Estado que fixa seus valores básicos, e não seria diferente com a do Brasil.

Atualmente vigora no Brasil a Constituição da República Federativa, promulgada em 08 de outubro de 1988.

Quando da promulgação da Constituinte o Brasil acabava de sair de um dos períodos mais perturbadores da história brasileira, qual seja, o domínio do país sob comando militar. Esse período ficou marcado pois os militares, através do governo de direita, tomaram as rédeas do Estado, fechando o congresso, intervindo intensamente nas decisões dos magistrados.

Percebe-se que nesse período os ensinamentos de Montesquieu foram jogados a escanteio, e os abusos de poder, que se coíbia com a separação, estavam cada vez mais frequentes.

Em dado momento, o governo militar foi perdendo a força

mediática e também a força sobre o povo. Exsurgindo os resquícios de democracia, voltando-se a efetiva atuação do parlamento, no qual instituiu a lei da anistia com o objetivo de abolir os crimes políticos cometidos no período de regime militar.

E com a mudança extrema das decisões políticas pós regime militar, criou-se a constituinte de 1988, visando uma nova república, garantindo eleições diretas, e também valores republicanos.

A **Constituição de 1988** foi escrita após o final da **Ditadura Militar** e determinou os direitos e obrigações dos cidadãos e dos entes políticos do nosso país. Por ter sido criada ao final da ditadura e por ter sido resultado de um amplo debate com a população, ficou conhecida como **Constituição Cidadã**. Está em vigência até hoje<sup>2</sup>.

A Constituição de 1988 foi o resultado do processo de redemocratização do nosso país e colocou no papel os anseios da população por leis e direitos que resguardassem os interesses e o bem-estar da população. A redação de uma nova Constituição para o Brasil era algo desejado por diversos grupos da nossa sociedade desde a ditadura.

Na década de 1970, já existiam intelectuais que debatiam essa necessidade. Uma nova Constituição era um pedido que abarcava os desejos de grande parcela da sociedade por um governo democrático e por uma Constituição democrática (lembrando que nesse período o Brasil estava sob efeito da **Constituição de 1967**, considerada bastante autoritária).

A constituinte de 1988, expressamente garante alguns direitos e garantias fundamentais ao cidadão, dentre eles o de Educação, previsto no artigo 205, senão vejamos.

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A constituinte foi inaugural em reconhecer a educação como direito social fundamental:

O Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito apenas foi reconhecido na

---

2 <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/constituicao-1988>.

Constituição Federal de 1988, antes disso o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar<sup>3</sup>.

A atuação da constituição em expressamente garantir o direito à educação, consubstancia a efetivação de um direito posto, sendo necessário à sociedade a busca de sua concretização, como expressa Romualdo Portela de Oliveira, 1998, p.71:

Mesmo quando as declarações de direito tornam-se “letra morta”, o fato de serem reconhecidas na lei cria a possibilidade de luta pela sua efetivação. As modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a existência de resistência social à sua efetivação.

## **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

Compete privativamente à União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”, nos termos do artigo 22, inciso XXIV da Constituição Federal de 1988.

É a lei federal 9394/96 que dispõe sobre o assunto.

Estabelece a referida lei que é garantia ofertada pelo Estado, o acesso de todos os que possuem de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade à educação escolar pública.

Entende-se como educação escolar pública, o período de ensino na pré-escola, ensino fundamental e médio.

O ensino básico entre os entes públicos é assim disciplinado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (lei 9394/96):

Educação infantil: creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 04 e 05 anos). Ensino fundamental: anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). Ensino Médio: do 1º ano ao 3º ano.

As matérias ofertadas por cada um dos níveis de escolaridade, são determinadas por grades curriculares, que distribuem as matérias obrigatórias a cada série.

As grades escolares são voltadas principalmente à formação

---

3 <https://jus.com.br/artigos/75568/o-direito-a-educacao-na-constituicao-de-1988>



profissional da pessoa, deixando as vezes, de proporcionar ao estudante acesso a questões que transcendem a formação profissional, questões estas que o aproximam da formação de um cidadão mais informado de seus direitos e obrigações para com seu próximo e seu país.

Para tanto, não desprezando as grades atuais, mas, almejando aprimorá-las, necessário seria a implantação de matéria voltada ao estudo do Direito Constitucional, vez que não incluso no conteúdo obrigatório a ser lecionado. E como cediço, a ausência do ensino do Direito Constitucional nas escolas básicas, faz com que o estudante fique desinformado quanto ao texto mais importante do país.

Assim, mostra-se viável a implantação do Direito Constitucional, já que esse é o ramo responsável pelo estudo do texto da Constituição, que, além de conter os direitos e garantias fundamentais do indivíduo, apresenta os princípios basilares da formação do Estado brasileiro.

## **PORQUE INSERIR O DIREITO CONSTITUCIONAL NAS GRADES CURRICULARES?**

Busca-se instruir o cidadão em relação a alguns pontos, tais como, a formação do Estado, buscando conhecimento das funções de cada ente, seja ele, União, Municípios, estados-membros e o Distrito Federal, além de saber diferenciar as funções e competências atribuídas à União, Estados e Municípios, saber distinguir as funções de cada poder, seja ele Legislativo, Executivo e Judiciário. Todos estes fatores visam aprimorar o conhecimento do cidadão, sendo este sujeito de direitos e deveres junto a sociedade.

Essas são algumas das questões que se encaixam no âmbito de conhecimento, capaz de auxiliar na formação cívica do cidadão, tornando-o mais participativo nas decisões governamentais e sociais.

Além de contribuir para o desenvolvimento do cidadão, frisa-se que o direito constitucional, assim como o português, é uma das matérias mais frequentes em concursos públicos, inclusive nos de nível médio.

Todos esses fatores contribuem para reconhecer que o Direito constitucional deve fazer parte das matérias ofertadas nas instituições de ensino público, principalmente para instruir o cidadão de seus direitos e deveres, assim como as garantias que foram adquiridas durante gerações.

Veja que os anseios sociais sempre entram em pauta na história brasileira, e principalmente quando o país vive em regime democrático. E a luta por essas questões sociais, como por exemplo o Direito à Educação, faz parte de uma democracia viva, que se fortifica com a instrução do cidadão.

## CONSTITUIÇÃO, DEMOCRACIA E 07 DE SETEMBRO DE 2021

No sete de setembro de 1822, Dom Pedro, possuidor de popularidade junto às colônias, buscou mantê-las unidas declarando a emancipação do Brasil Colonial de Portugal, formando um único império, apesar de sua congeneridade. Sabia ele que se continuassem as colônias separadas, cada qual poderia buscar sua independência e tornando umas rivais das outras, logo se desintegrando e se enfraquecendo.

Apesar de a data comemorativa marcar a História da independência do Brasil, em sete de setembro de 2021, em algumas cidades do país, inclusive na capital federal, ocorreram manifestações estimuladas pelo presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, eleito democraticamente pela população, sendo que alguns dos manifestantes pleiteavam questões que se quer eram passíveis de comemoração.

Vários foram as protestações, não se verificando nenhum impedimento quanto a isso, já que vivemos em um país democrático que constitucionalmente garante a liberdade de expressão<sup>4</sup>.

Frisa-se porém, que algumas protestações incitavam a intervenção militar, assim como ameaçavam a corte suprema do poder Judiciário, qual seja, o Supremo Tribunal Federal.

As manifestações incitadas pelo governo repercutiram internacionalmente, senão vejamos a matéria apresentada pela BBC News Brasil, 2021, s/p.:<sup>5</sup>

**Presidência ‘saindo dos trilhos’ e possível ‘prelúdio para golpe’: o que diz a imprensa internacional sobre atos de 7 de setembro\*** *Reportagem atualizada às 19h de 7 de setembro de 2021, com a atualização da cobertura internacional. Jair Bolsonaro, “o combatido líder brasileiro”, está “em uma aparente tentativa de projetar força*

---

4 Art. 5º IX. “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; ”

5 <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58476535>

no pior momento de sua Presidência” ao convocar a população para ir às ruas no feriado de 7 de setembro. A avaliação é do jornal britânico *The Guardian*, um dos órgãos de imprensa que destacam as manifestações pró-Bolsonaro ocorridas nesta terça-feira (7/9), convocadas pelo próprio presidente. “Muitos cidadãos temem a violência enquanto os apoiadores linha-dura de Bolsonaro vão às ruas para defender um líder cujos índices de popularidade despencaram como resultado de escândalos de corrupção envolvendo seus aliados e parentes e pela forma como ele lidou com a pandemia de covid, que matou mais de 580 mil pessoas”, disse o jornal, em artigo com manchete na sua capa. Sobre os desdobramentos dos protestos ao longo do dia, o jornal destacou que “milhares marcharam em apoio ao presidente populista de extrema direita, mas pesquisas sugerem que sua Presidência pode estar saindo dos trilhos ante as eleições do ano que vem”. O americano *The New York Times*, por sua vez, destacou que Bolsonaro busca dar uma “mostra de forças que seus críticos temem ser um prelúdio a um golpe” (*power grab*, no original em inglês). O jornal destacou a queda de popularidade do presidente brasileiro diante de problemas como “uma das respostas mais caóticas (do mundo) à pandemia” e aumento do desemprego, da inflação e da desigualdade e risco de racionamento energético. O jornal argentino *La Nación* sugeriu que a motivação de Bolsonaro seria atingir Luiz Inácio Lula da Silva, seu potencial rival nas eleições de 2022. Em reportagem, o jornal argentino escreveu: “Faltando mais de um ano para as eleições presidenciais, e com seu odiado rival Lula na frente nas preferências dos eleitores, Jair Bolsonaro decidiu queimar os navios e reverter sua sorte com as manifestações que convocou amanhã [terça-feira] na maioria das cidades do país.” “O presidente brasileiro convocou suas bases para manifestação nas ruas do dia da independência do país, com a qual espera retomar a iniciativa num momento em que está mais longe do que nunca da opinião pública e em um confronto de morte com o Judiciário, cenário que não poderia ter sido imaginado na sua primeira campanha presidencial, quando quem estava na defensiva, e de fato preso, era Lula.” O jornal afirmou que a aposta de Bolsonaro “é arriscada” porque sua investida contra as instituições estaria sendo “mal digerida por alguns de seus aliados mais próximos”, como o presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira. Ao final da cobertura dos atos, o *La Nación* afirmou que Bolsonaro “reuniu uma multidão e dobrou sua ofensiva contra a Suprema Corte”. O jornal argentino *El Clarín* afirmou que Bolsonaro esperava juntar dois milhões de manifestantes no ato em São Paulo (segundo a PM paulista, porém, houve 125 mil pessoas no protesto), mas ponderou: “É difícil imaginar tamanha multidão na emblemática Avenida Paulista,

pois nas últimas manifestações o presidente reuniu apenas algumas dezenas de milhares na cidade mais populosa do país.” O jornal concluiu o dia com a informação de uma “manifestação multitudinária em que se destacaram os tons antidemocráticos”. O El Clarin também destacou mais cedo uma entrevista com o cientista político Geraldo Monteiro, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que diz que este dia de mobilização pode “marcar um ponto de virada” no Brasil. “Se for bem-sucedido, Bolsonaro oferecerá uma ‘demonstração de força que pode lhe dar mais margem de manobra’ e um novo impulso para as eleições presidenciais de 2022, nas quais, segundo as pesquisas, seria amplamente derrotado pelo ex-presidente de esquerda Luiz Inácio Lula da Silva”, disse o jornal argentino. “Mas, em caso de fiasco, o presidente ficará “ainda mais acuado”, sob o risco de ser abandonado por seus aliados políticos e pelo mundo empresarial.” O francês Le Monde destacou a frase de Bolsonaro de que “uma nova história começa a ser escrita no Brasil a partir de hoje (7 de setembro)”, dizendo que o presidente buscava dar mostra de forças em momento de uma grave crise institucional.

Não seria a primeira vez na história brasileira que ocorrera intervenção militar, como visto em epígrafe. Ocorre que a incitação a questões envolvendo o desprestígio de um dos poderes, contribuem para o enfraquecimento da democracia, consequentemente incentivam a quebra da tripartição dos poderes.

Em meio a Instabilidade institucional, manifestações antidemocráticas fomentam uma corrosão nos princípios até então defendidos e elencados no texto constitucional.

E, apesar de estarmos em um país democrático, onde-se permite a liberdade de expressão, seria incoerente em requerer a quebra dessa liberdade quando pleiteava a volta de um regime que anteriormente as coibia.

Como defendido por Montesquieu, a tripartição do poder é essencial, a fim de proteger o país de eventuais abusos.

E a incitação contra a corte suprema estampa certa instabilidade institucional, esta pode ser em razão do não conhecimento da população sobre a importância da corte perante os demais poderes.

Portanto, o preparo do cidadão para o exercício da cidadania e a defesa dos direitos e garantias adquiridos, se evidenciam com o conhecimento da carta magna de 1988.

E para tanto, a democracia, como forma de participação direta

do povo no poder político, também roga-se pelos anseios sociais, devendo não ser abolida, mas aprimorada, conforme assevera Renato Janine Ribeiro, 2001, s/p:

A democracia é o regime do poder do povo. Mas, desde os gregos, a palavra povo muitas vezes significa o mesmo que os pobres. Não podemos pensar a democracia sem levar em conta os pobres e seu desejo de ter e ser mais do que têm e são. Por isso, a democracia não pode ser apenas uma forma constitucional e jurídica: ela sempre tem forte componente social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país que apresenta uma vasta congneridade cultural, busca-se proteger a todos, afirmando o texto constitucional sermos homens e mulheres iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Também garante a Constituição Federal de 1988, o acesso à educação, sendo este de responsabilidade do Estado e da Família.

A lei de diretrizes básica da educação apresenta matérias de cunho obrigatório nas instituições públicas de ensino, estas, voltadas à formação profissional do cidadão.

Ocorre que, apesar de elencar também matérias extremamente úteis para o bom convívio social, as grades escolares de ensino não integram o estudo da Constituição Federal, esta que garante os direitos fundamentais do cidadão, além da formação organizacional do Estado, que sem sombra de dúvidas, podem contribuir para a instrução cívica e cidadã do indivíduo enquanto ser possuidor de direitos e deveres.

Busca-se com a inserção do estudo do Direito Constitucional, uma sociedade que cada dia mais valoriza seus princípios, formando cidadãos ligados a questões políticas, democráticas e sociais.

## REFERÊNCIAS

DO BRASIL, **Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

Montesquieu, C. L. **O espírito das leis**. Livraria Martins Fontes; 1 edição.

Três poderes. Teoria dos três poderes. Sitio Brasil Escola link: <https://brasilecola.uol.com.br/politica/tres-poderes.htm>

Presidência ‘saindo dos trilhos’ e possível ‘prelúdio para golpe’: o que diz a imprensa internacional sobre atos de 7 de setembro. **BBC NEWS**, 2021. Disponível em: [https:// www.bbc.com/portuguese/brasil-58476535](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58476535) Acesso em: 09 de set. de 2021.

Constituição de 1988. **HISTÓRIA DO MUNDO**, [199-?] Disponível em: <https://www.histo-riadomundo.com.br/idade-contemporanea/constituicao-1988>. Acesso em: 09 de set. de 2021.

O direito à educação na Constituição de 1988. [jus.com.br](http://jus.com.br). 2019. Disponível em: [https:// jus.com.br/artigos/75568/o-direito-a-educacao-na-constituicao-de-1988](https://jus.com.br/artigos/75568/o-direito-a-educacao-na-constituicao-de-1988) Acesso em : 09 de set. de 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. 2001.

# GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE POR MEIO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA

Camila Beltrão Medina<sup>1</sup>

Marilne Thomazello Mendes Fernandes<sup>2</sup>

## Introdução

Historicamente, a educação vem acontecendo para consolidar a estrutura classista existente. Percebe-se que quem controla, define e legisla sobre ela oculta o verdadeiro interesse, que é servir a uma classe dominante. Entendemos como isso acontece quando Gramsci apresenta a necessidade de educar os trabalhadores para encorajar o surgimento de intelectuais dentro da classe trabalhadora. Com a *hegemonia cultural*, Gramsci transformou uma ideia marxista em uma fina análise para explicar porque a “inevitável” revolução do proletariado, prevista pelo marxismo, não teria ocorrido àquela altura do século XX. Ao contrário, o capitalismo parecia então mais entranhado do que nunca. A classe dominante capitalista, mantinha o controle sobre toda sociedade não apenas pela política ou economia, também pela coerção ideológica, por meio de uma cultura hegemônica na qual os valores e interesses particulares da

- 
- 1 Graduada em Pedagogia - UNESP Araraquara, Mestre em Fundamentos da Educação – UFSCar, Doutora em Historiografia da Educação – USP, Professora Universitária - Curso de Pedagogia UNIP, Coordenadora Acadêmica da Faculdade Anhanguera. Contato: cmedina.cm29@gmail.com.
  - 2 Graduada em Biologia - Centro Universitário Barão de Mauá, Especialização em Biogeografia - Universidade da Califórnia – Berkeley; Mestrado em Planejamento Urbano e Regional - UNIVAP, Doutora em Planejamento Urbano e Regional – UNIVAP, Professora Universitária – Curso de Veterinária e Cursos de Formação de Professores - UNIP,. Contato: marilne2009@gmail.com.

burguesia se tornavam o senso comum. Portanto, surgia um consenso cultural fabricado na intenção de que os membros da classe trabalhadora identificassem seus próprios interesses particulares com aqueles da burguesia, ajudando a manter o *status quo*. Por isso, segundo Gramsci apud Chauí (1981), a classe trabalhadora precisava desenvolver uma cultura “contra-hegemônica”, primeiro para demonstrar que os valores da burguesia não representavam os valores “naturais”, “normais” ou “desejáveis” e “inevitáveis” de uma sociedade moderna e, segundo, para expressar politicamente seus próprios interesses (interesses estes que eram majoritários na sociedade como um todo; já que a classe trabalhadora forma a maioria da população de um país).

Atualmente, na era da globalização, em que estamos inseridos, vemos que o papel da educação ganha mais importância, devido à valorização do conhecimento e da informação, advindo da característica mais intrínseca das políticas capitalistas que é a competitividade; e neste contexto, a informação e o conhecimento são fundamentais. Com o reconhecido papel da educação, ela acaba servindo de instrumento nos discursos e políticas sociais como uma espécie de promessa para a inclusão social, e como mecanismo de acesso aos direitos de cidadania. E assim, a educação e o ensino tornam-se tão significativos nas agendas de políticos e administradores, seja na esfera municipal, estadual ou federal. Porém, na prática, o que se percebe são políticas vigentes exercidas pelo neoliberalismo preocupadas em moldar o sistema educacional às regras pré-estabelecidas do mundo capitalista, atrelando a educação e a economia dos países às condições do mercado mundial.

O papel da escola que deveria ser o de educar para a cidadania, para a inclusão social, em prol de uma sociedade crítica, justa e igualitária, bem como preparar os indivíduos para as transformações produtivas e para o mundo do trabalho. Tais ideias estão presentes em discursos políticos e didáticos metodológicos, mas distanciam-se da realidade. Ao observar o cotidiano de uma escola pública brasileira, o desrespeito ao profissional da educação representado por condições precárias de trabalho e salários indignos, o descompromisso com os estudantes, principalmente os que apresentam dificuldades de aprendizagens de qualquer natureza, a desvalorização sociocultural de tudo que envolve escola/educação, pelo



fato desse segmento se distanciar da produção de riquezas econômicas imediatas, coloca a educação a margem do sistema capitalista. Neste sentido, a educação presente nos discursos e nas políticas dos programas de governo é subjugada, não sendo prioritária nas ações e estratégias. Infelizmente, muitas propostas de mudanças não passam de artifícios políticos.

No entanto, como as propostas de mudanças estão nos discursos, considera-se inteligente utilizar todos os avanços teóricos desta linha de pensamento, bem como, os próprios discursos políticos ideológicos para alavancar a transformação. Sem dúvida pode ser uma jogada arriscada, entrar na escola, com projetos e mudanças pelo discurso e então, viabilizar a transformação de mentalidade e da prática docente. É arriscado, visto que as mudanças estruturais do sistema de ensino necessitam de medidas políticas mais enérgicas e diretivas, no entanto, a promoção dessa mudança pode ir ocorrendo a partir da formação continuada, da eleição do currículo escolar, dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, da seleção da literatura a ser trabalhada com os estudantes, da resistência ao discurso elitista e discriminador e a propagação do ideário emancipador e democrático.

Assim, nas políticas atuais, a escola passa a representar um papel sob um viés amplo, incluindo no debate as novas abordagens, metodologias e conteúdos sociais, em sintonia com os novos paradigmas emergentes, visando ser instrumento de inclusão social. Iniciativas já introduzidas no cenário educativo, como a participação de membros da comunidade, a aproximação dos assuntos das escolas ao cotidiano de alunos e pais, até mesmo a abertura física da escola como espaço de lazer e associativismo à comunidade, são exemplos desse movimento. Para diversos educadores, tais fatores são positivos e fazem parte do processo de mudanças da educação nas sociedades capitalistas.

## **Breve reflexão sobre o cenário educativo**

O ato de educar constitui o ser humano. Nas sociedades primitivas, viabilizava-se a educação difusa, na qual os mais experientes transmitiam aos jovens a cultura do povo. Assim, é correto afirmar que a educação se correlaciona com a humanização e, diante das mudanças socioculturais

e das necessidades de determinado tempo histórico, o processo educacional se adequando ao momento.

A educação, portanto, é como um processo de humanização que se dá ao longo da vida, acontecendo em casa, na rua, no trabalho, na igreja, na escola e de modos diferentes (Brandão, 1981). É anterior ao surgimento da escola, mas é com a escola, que a educação vai se institucionalizando para orientar e controlar o desenvolvimento humano. Neste sentido, a educação escolar, incorpora e compreende formas de ensinar e aprender. Esse processo ocorre na mediação por pactos estabelecidos com a sociedade e a natureza de um modo geral. Sendo dinâmica por acompanhar as transformações vividas pelo homem, não só na forma sistêmica, mas nas mais variadas instâncias de nossas vidas.

Fixando aqui, a importância de compreender o processo histórico. O conhecimento da História da Educação, como qualquer viés historiográfico, envolve parâmetros como o tempo, o espaço e o homem. Assim, mergulhar na história da educação pode significar entender sobre a cultura de um povo, sua forma de agir diante das dificuldades e vantagens específicas e, principalmente, como e quem exerce o poder. A História da Educação trabalha com diferenças e semelhanças no comportamento das pessoas e a relação com o tempo e os valores nas diferentes épocas.

Atualmente, considera-se povo educado aquele que detém o conhecimento sobre novas tecnologias de produção, estabelecendo que quanto mais cedo for iniciada a preparação do indivíduo para submeter-se a esses valores, mais adequado à sociedade e ao mundo ele ficará. É a ciência alterando a concepção sobre o homem e sobre determinados costumes.

Seria inconsistente não mencionar que algumas instituições buscam construir um modelo pedagógico pautado no pensamento teórico pós-moderno. Escolas filiadas à abordagem pedagógica humanista, estabelecendo em seus Projetos Pedagógicos o aluno no centro do processo de aprendizagem. Esse pressuposto desloca a organização escolar das clássicas séries (vinculadas à idade e a aprovação), com o tempo escolar dividido em hora – aula, colocando uma disciplina por vez em cada tempo escolar ou agrupando-as, com conteúdos pré-determinados de modo fragmentado e descontextualizado. São instituições que tem estabelecido

como metodologia a Pedagogia de Projetos, construídas e relativizadas a partir de suas realidades, bem como, da realidade dos estudantes. Instituições que praticam a gestão democrática e participativa, estabelecendo como eixo central uma educação na qual a comunidade escolar é ouvida em todos os âmbitos: alunos, pais, funcionários, gestores.

A filósofa Viviane Mosé junto com a Fundação Telefônica Vivo desenvolveram uma série de vídeos encontrados no *youtube*, nos quais apresentam vários exemplos de escolas que tentam incorporar estruturas, metodologias e filosofias coerentes com os princípios e ideais atuais. Instituto Pandavas (Monteiro Lobato/SP), Cidade Escola Ayne, Projeto Asinha de Florestania (Transcreana/AC), UMEF Deputado Mikeil Chequer (Vila Velha/ES, Alpha Lumen (São José dos Campos/SP), Escola Minas Gerais (Urca, RJ), Escola Janela (Cavalcante/GO), EPG Manuel Bandeira (Guarulhos/SP), são alguns exemplos. Tais instituições públicas, particulares ou ONGs, acreditam em uma educação conectada ao mundo pós-moderno e, cada uma com adaptações e particularidades comungam da ideia de emancipar o sujeito em seu processo formal de educação, desvinculando-se da finalidade educativa restrita a instrução do conteúdo.

Os ideais defendidos e propagados por essas instituições de ensino formal, devem ser analisados sob a ótica da ciência humana. Para Maria Lucia Aranha (1979), a ideia de democratização do ensino, como prática pedagógica fundada na liberdade do educando, viabilizada por professores que pretendem transformar politicamente a sociedade, por meio da educação, é ingênua. Isso porque, conduz o pensamento, substanciado por arcabouços teóricos que a escola é capaz de formar homens livres, sendo essa condição, para consolidar uma sociedade democrática. Mas, vale salientar que, a democracia refere-se a uma situação que não se concretiza somente por ter indivíduos democráticos.

Gadotti (2006) defende uma pedagogia dialógica fundada numa concepção em que tanto o aluno quanto o professor são entes inacabados, portanto, ambos precisam um do outro. O professor não deve moldar (doutrinar) seus alunos: deve levá-los (conduzi-los) a descobrir e a trilhar um caminho próprio. Portanto, não é possível esperar que a Educação possa permitir uma verdadeira democratização de oportunidades e de

acesso ao saber. Ela nos faz falsas promessas. Falsas porque não as pode sustentar, criando nos trabalhadores a esperança e a crença em uma formação para a promoção individual, que tem como único objetivo a produtividade e o crescimento econômico capitalista. Os trabalhadores esperam que suas crianças, apesar da injustiça social atual, possam viver amanhã “dias melhores”, por meio de uma formação mais longa. A Educação permanente é profundamente conservadora e reacionária, na medida em que prolonga o mito de que a educação e a formação são pressupostos de toda ação, e que basta um suplemento de educação para mudar a ordem das coisas: a ilusão de que a educação é a alavanca da transformação social.

O mais importante não é aumentar a “quantidade” da educação, mas sim, as possibilidades de acesso e permanência na escola; as possibilidades de reflexão sobre o mundo, o homem, seu papel na sociedade e o saber. Esse acréscimo quantitativo de meios, metodologias e estratégias sacrificam à continuidade e a possibilidade de operar uma verdadeira mudança na educação, que deveria ser muito mais radical. A Educação Permanente exclui a possibilidade de uma mutação radical, em proveito de múltiplas mudanças, mas parciais, mascarando a continuidade de uma educação para a injustiça, isto é, uma educação inserida num contexto social injusto, o qual ela não questiona.

Gadotti (2006) discute a questão do poder como tema central da filosofia da educação e da pedagogia. Procurando entender o poder não apenas como poder de Estado, de dominação política, mas num sentido mais amplo, como possibilidade, hegemonia, projeto. A intenção era dar audiência a um tema essencial da pedagogia. Há atualmente uma centralização excessiva do poder do Estado. O cidadão lhe transfere todo o poder de governar (mesmo nas sociedades mais democráticas) e de agir, “autorizando-o” a participar em todos os domínios de sua vida. À educação compete formar para quebrar essa centralização e uniformização. Gadotti (2006) insiste no significado pedagógico da dúvida, da suspeita, porque ela rompe com o conformismo e a submissão, a cumplicidade entre o dominador (protetor) e o dominado (protegido).

A tecnoburocracia não controla apenas os aparelhos do Estado e a organização, como também impõe novas crenças e valores: supervaloriza

o planejamento (controle) e o conhecimento técnico-organizacional, a hierarquia, a ordem, as estruturas, a eficácia, a impessoalidade, a precisão, etc. Não se trata, evidentemente, de condenar o progresso técnico e o planejamento educacional, mas de condenar sua utilização para gerar o conformismo e a repressão. Trata-se de denunciar a ilusão técnica e a “coisificação” da cultura que acaba acarretando, como também sugere Chauí (1981). Ela reconhece a existência de conflitos, e os considera defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar, recuperando-o para estabelecer a harmonia, a ordem e a segurança. A escola tende a ser uma comunidade harmoniosa, imutável, na qual, qualquer problema precisa ser equacionado técnica e administrativamente, e não pedagogicamente. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas gerando defasagem entre o apregoado, o planejado e o realizado.

A crise desse modelo de educação não é apenas interna à escola. Com a crescente organização da chamada sociedade civil pressionando o Estado, surge a necessidade de revisão desse modelo. O papel do educador, neste contexto, só pode ser crítico e revolucionário. Firma-se para tanto a função do pedagogo na contradição (opressor/oprimido).

Na luta por uma sociedade de iguais, uma sociedade socialista, o educador crítico utiliza-se das armas de que dispõe: a formação da consciência e a organização de sua categoria, associando as lutas políticas do oprimido com as lutas pedagógicas. De um lado o sistema educacional dominante pressiona o educador na reprodução da sociedade injusta, e de outro, ele opta pela transformação dessa sociedade. A luta pedagógica é uma tensão constante entre estes dois polos antagônicos.

Assim, a tarefa do educador é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoa: solidária e organizada capaz de superar o individualismo, valor máximo da educação capitalista. No contexto da dominação política e da exploração econômica capitalista, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico.

Não há prática revolucionária sem teoria revolucionária, dizia Lênin (2020) enfatizando a necessidade da formação teórica, da crítica e da autocrítica, um papel na luta pela emancipação. Há de teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que

o educador faz. Nesse itinerário, muitos erros e acertos aparecem não como experiências a serem evitadas ou modelos a serem imitados, mas como simples exemplos a serem constantemente retomados.

Em qualquer época, a educação tem uma finalidade bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Hoje, os educadores se perguntam até que ponto a educação pode se tornar um instrumento de libertação do autoritarismo, que, disfarçada ou oprime algumas nações. Tais educadores consideram indispensável que a pesquisa e a reflexão não visem apenas à reconstituição histórica da educação ou à fundamentação psicossociológica do ato educativo, mas que sirvam de instrumento de luta para superar as contradições da sociedade opressiva. A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político, pois depende de um ponto de vista de classe, que não é generalizado.

## **Hegemonia cultural**

No estudo Etimológico, hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser chefe”. Era a designação para o comando supremo das Forças Armadas na Grécia antiga. No sentido sociológico, é a dominação de uma classe sobre outras.

Segundo Macciocchi (1980) para Gramsci, o conceito de hegemonia caracteriza a liderança cultural e ideológica de uma classe sobre as outras. A história da hegemonia nem sempre apresenta o mesmo formato, modifica-se conforme a natureza das forças sociais que a exercem. A constituição de uma hegemonia é um processo historicamente longo, que ocupa diversos espaços.

Gramsci (apud CHAUI, 1981), supera o conceito de Estado como sociedade política (ou aparelho coercitivo que visa adequar as massas às relações de produção). Ele distingue duas esferas. Uma é representada pela sociedade política, conjunto de mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle dos grupos burocráticos ligados às forças armadas e policiais e à aplicação das leis. A outra é a sociedade civil, que designa o conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias,

compreendendo aí o sistema escolar.

Dore Soares (2006) entende que, para Gramsci essas duas esferas distinguem-se por materialidades próprias. Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos coercitivos de Estado, a sociedade civil opera os aparelhos autônomos em relação ao Estado, como a escola privada, por exemplo. Tais aparelhos estão empenhados em obter o consenso como condição indispensável à dominação. Por isso, abstrai a força, a violência visível do Estado, colocando em perigo a legitimidade de suas pretensões. Atuam em espaços próprios, interessados em explorar as contradições entre as forças que integram o complexo estatal.

O aparelho de hegemonia, conforme Macciocchi (1980), não se refere somente à classe dominante que exerce a hegemonia, mas às camadas subalternas que almejam conquistá-la, relacionando-se à luta de classes. Em condições de hegemonia, a burguesia solidariza o Estado com as instituições que zelam pela reprodução dos valores sociais, é o Estado ampliado de Gramsci. A solidariedade dos aparelhos ideológicos com o Estado não decorre de um atributo estrutural imutável.

Para Severino (1986) Gramsci entende que a conquista do poder deve ser precedida por uma longa batalha pela hegemonia e pelo consenso dentro da sociedade civil, ou seja, no interior do Estado em sentido amplo. A teoria gramsciana acentua a noção de uma batalha cotidiana pelas instituições da sociedade civil, envolvendo a participação consciente da maioria da população. A notável contribuição do pensamento do referido autor, sobre o embate pela hegemonia no seio da sociedade civil a partir de sua teoria marxista ampliada do Estado, conduz a reflexão sobre a importância da educação na mudança, por meio de reformas intelectuais, morais e éticas.

Na era da informação abundante e em tempo real, os paradigmas se atualizam e as modalidades de relação com o público/estudante se refinam. O reprocessamento ideológico se sofisticou, substituindo disciplinas clássicas por um marketing mais fascinante, atraindo a todos com apelos à interatividade.

Segundo Foucault (2003) o poder que circula na sociedade e que faz parte de uma engrenagem capitalista define um desenho no imaginário

coletivo. No curso da dominação que se expande e assume distintas formas, as relações de poder se espalham por toda parte e a escola participativa e democrática, situa-se cada vez mais distante da realidade e mais próxima do sonho, impresso como inalcançável, mas ao mesmo tempo, necessária para a construção do novo ideário educativo.

## **Poder**

Para Max Weber (1991) sociologicamente o conceito de poder é amorfo e relaciona-se com a imposição a vontade e o desejo de um sobre a vontade e o desejo do outro, mesmo que essa imposição seja emanada de modo implícito e subjetivo. Neste sentido, o poder nasce no interior das relações sociais, mesmo diante de possíveis resistências. Toda e qualquer relação estabelecida sob ordem hierárquica, mesmo que fluida, pode ser considerada uma relação de poder. Como então, pensar em um processo de ensino-aprendizagem realmente democrático, visto que na escola a hierarquia e, com ela, as relações de poder estão intrínsecas a sua essência? É possível existir uma escola verdadeiramente centrada no estudante e no processo de aprendizagem? Mesmo os exemplos elucidados por Viviane Mosé, de instituições vinculadas a propostas humanistas de ensino, estão alicerçados sobre a relação dominador/dominado? Em que medida esses pressupostos funcionam como nuvem de fumaça para a permanência da dominação?

Esses questionamentos aqui levantados, provavelmente não serão aqui respondidos. Eles têm por objetivo, provocar, incomodar e levar o educador a duvidar de sua ação, a duvidar do sistema educacional, pois só por meio, do pensar sobre esses pontos é que se torna possível pensar em um movimento para a mudança. O poder hoje em dia pode ser compreendido como elemento que brota das relações sociais, assegurando que toda relação existente entre indivíduos é uma relação de poder. Nesse contexto, as instituições e o Estado exercem consideráveis papéis nas formas como serão estabelecidas as funções e tarefas de cada membro e instituição. No entanto, para Foucault (1999) o poder não pode ser explicado por sua função repressiva ou por inspiração do modelo econômico que o considera como mercadoria. Foucault procura fazer uma aproximação entre a concepção jurídica ou liberal de poder político,



encontrada, principalmente, entre os filósofos do século XVIII, e a concepção marxista, no que se refere ao economismo presente nestas teorias de poder.

Neste sentido, situa a visão marxista como aquela que trata da funcionalidade do poder, ou seja, do papel que se desempenha na manutenção e na reprodução das relações de produção, assim como na dominação de classes: o poder político encontra na economia a sua razão histórica. Foucault (1999) sugere que para estudar o poder é necessário ir para fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal. É preciso estudá-lo com base em técnicas e táticas de dominação.

Almejar uma educação para a democracia, para a emancipação e para a liberdade exige, portanto, pensar nas relações que se constroem no contexto escolar e em que perfil de sujeito que se quer formar para a sociedade. Todo esse processo passa diretamente pela gestão do espaço eleito, para que o processo de ensinar e aprender se efetive instituído a partir da relação de poder, entre professor e alunos. As relações de poder na escola precisam ser reconhecidas, mas se elas não forem construídas e discutidas de forma democrática poderão promover a reprodução de padrões de comportamento condicionados que podem influenciar nas atitudes, no pensar e no agir, dos jovens ali inseridos.

Fingir que o poder, fruto da relação hierárquica entre professor e aluno não está estabelecido, é comumente presenciado no cotidiano escolar. Escolas que organizam e estabelecem, por exemplo, que as decisões se darão em assembleias, no entanto, manipulam pelo poder da argumentação ou do conhecimento o que será praticado, dizendo-se democrática e emancipadora.

Neste sentido, vale firmar aqui que, as relações de poder estabelecidas dentro do contexto escolar sendo impostas ou não influenciam o processo de ensino e de aprendizagem durante as situações de trocas recíprocas na construção do saber. No entanto, segundo Gabriel e Pereira (2018), o sistema de controle existente nas relações de poder não deve objetivar apenas o controle e a disciplina no contexto escolar, ou subsidiar apenas quem tem o maior poder de autoridade, mas ir ao encontro de uma relação que deve ser construída democraticamente, para que todos possam se sentir pertencentes ao grupo. Pode-se situar, esse ideário ao

que Foucault (2014, p.266) nomeou por trajetória intelectual e relacionou as “técnicas específicas que os homens utilizam a fim de compreender quem eles são”.

Segundo Rezende (1995), na escola, a questão da relação de poder é enfocada dentro de uma perspectiva reducionista, apesar desse poder possuir várias formas de se expressar. Às vezes confundimos com autoritarismo, que se percebe na transmissão de alguns conteúdos e no currículo. Um exemplo é, quando associamos o currículo ao controle e ao poder, temos apenas parte da questão, pois percebemos que os alunos e os professores não são receptores passivos, apresentando algum tipo de resistência. Talvez, por isso, encontramos na maior parte do tempo a escola impondo controles, forçando rotinas e mantendo ordens que se constituem numa prática tradicional.

A escola coloca-se como agenciadora do saber, no entanto, o processo de aquisição deste saber pode se ocorrer tanto de maneira opressiva, resultando na indisciplina do aluno, nas suas possíveis limitações individuais e sociais, como também na forma transformadora, na qual o aluno deixa de ser dominado para assumir a autoria de sua história.

Apesar da ideia de transformação ser necessária, ainda é uma questão complexa, pois não consegue se instalar com sucesso nas escolas. O discurso pedagógico é sempre social, considerando os educandos e educadores no seu dia a dia. E também, é político, quando aparecem as resistências conservadoras no fato educativo, que reflete na relação entre dominadores e dominados.

## **Gestão democrática**

A escola que viabilizará a educação formal do estudante, tem como função primordial garantir uma prática educativa de boa qualidade, bem como, promover a integração do conjunto da prática pedagógica na escola. No entanto, para que a escola cumpra com sua função social e política é preciso que a gestão escolar seja democrática. Uma escola fundamentada em uma gestão democrática é aquela que favorece a participação ativa dos alunos, pais, professores e funcionários, colocando a toda comunidade escolar a possibilidade em opinar nos assuntos pertinentes à escola.

Pode-se dizer também que, a fundamentação da gestão está na constituição de um espaço público, ou seja, um ambiente organizado de trabalho coletivo que possa promover condições de igualdade e que possibilite a produção de conhecimentos e ampliação de cultura a fim de que os alunos tenham uma expectativa de vida melhor, no exercício pleno da cidadania. Dessa forma, para concretizar uma educação baseada em princípios democráticos, é extremamente importante o exercício da participação da troca de informações e experiências que possam possibilitar um conhecimento maior sobre o funcionamento da escola e propiciar uma interação melhor entre alunos, professores e pais.

A gestão democrática tem apoio da legislação vigente, visto que essa forma de administrar tem condições de fazer com que a educação brasileira tome um novo e verdadeiro caminho. O art. 2º da LDB afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na sociedade, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais.

Segundo Hora (1994), é importante ressaltar que na Gestão Democrática cada um dos “atores” assume sua parte de responsabilidade sobre o projeto político da escola. Este, por sua vez, antes de ser um dos documentos obrigatórios das escolas, é um espaço de participação, de reflexão e análise sobre o papel social da instituição escolar, em particular identificando a partir da análise, seus valores e definindo sua visão de futuro e missão. Nesse sentido, a escola eleva os propósitos a serem atingidos e as ações que serão desenvolvidas pelo coletivo da escola a fim de alcançar os objetivos propostos. Assim, o projeto político pedagógico deve-se constituir, em processo permanente de construção de novas possibilidades, e acima de tudo, um exercício de cidadania profissional e de compromisso com a educação. A participação de toda comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar proporciona maior conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e das relações da escola com todos. Enfim, uma Gestão Democrática e participativa só acontece com sujeitos compromissados com uma educação cujo objetivo é a construção da cidadania e transformação da sociedade.

A gestão democrática e participativa tem quatro pontos essenciais,

que têm como objetivos: 1 - A extração do autoritarismo centralizador; 2 - A diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamentos entre os segmentos sociais; 3 - A eliminação do binômio dirigente e dirigida e 4 - A participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que se faz no dia a dia.

Os adeptos desta iniciativa acreditam que o indivíduo, por participar das decisões, passe a assumir a responsabilidade de suas ações. Para que tal iniciativa consiga seus objetivos, o planejamento é indispensável. Nele, os vários segmentos de uma intuição, seus valores e seus anseios, com a tomada de decisão estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetivos desta política. Esta deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudos, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais. A participação envolve princípios democráticos e, a sociedade brasileira traz ainda em sua trajetória, resquícios de períodos autoritários. A escola está caminhando para a democratização de seus espaços, seus saberes e suas decisões.

Gestão Democrática e participativa pressupõe a existência de um espaço real de autonomia da escola e reconhecimento das diferentes competências e atribuições dos atores organizacionais. A participação deve ser vista como um processo permanente, estabelecendo um equilíbrio dinâmico entre: a autoridade delegada do poder central ou local na escola; as competências profissionais dos professores e de outros trabalhadores não docentes; os direitos dos alunos enquanto “autores” do seu próprio crescimento e a responsabilidade dos pais na educação de seus filhos.

É um processo complexo e custoso (em tempo e recursos) que implica uma aprendizagem coletiva e que deve assentar num forte comprometimento dos responsáveis e numa formação permanente das pessoas que trabalham na organização. Ainda que existam vários tipos, níveis e campos de participação dos diferentes atores na escola como organização, o objetivo da introdução de processos de gestão participativa deve ser sempre o de partilhar o poder de tomar decisões.

A construção do progresso social e humano, apontando características de um programa educativo para a democracia, depende,

inegavelmente, do comportamento que se desenvolve no interior de nossas escolas, entendidas aqui como espaço educativo e de cidadania.

Para isso, é imprescindível que os gestores conheçam a sua realidade, promovendo a auto-avaliação, vista como um ponto de partida para a construção de uma escola competente. Entendendo a participação como processo a ser construído coletivamente.

## **Considerações finais**

Entre os desafios que se colocam para uma sociedade que se pretende democrática, está uma transformação do caráter quase exclusivamente econômico que a globalização tem colocado no sistema educacional, para possibilitar o acesso à educação a todos, pois a exclusão da escola de crianças, adolescentes e adultos, seja por incompetência das esferas do Poder Público, ou por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social e negação do exercício da cidadania e da democracia.

Conforme Brandão (1981) afirma “há um tipo de educação que pode tornar todos os homens sujeitos livres, por igual, e há outro tipo de educação que pode ensinar os mesmos homens, uns a serem senhores e outros escravos”. Fazer do trabalho do educador uma luta, entre outras práticas sociais como na oposição ao sistema, na conscientização do aluno em sala de aula, no trabalho com a comunidade, assim, para transformar a sociedade.

Segundo Furlani (2004), na área da educação, a busca por novos valores e referências fez-se como modo de aprender um mundo comum a todos os homens, sanando a confusão a respeito do papel dos educadores e da autoridade decorrente deste. Entretanto, alguns paradigmas educacionais vigentes nos últimos anos tenderam de um jeito ou de outro, a desvalorizar a função dos professores no processo pedagógico. Foi reduzido ao papel de executor de políticas planejadas por tecnocratas, em outros, foi identificado como autoritário e repressor. O professor foi perdendo sua importância social, técnica e política.

Como agentes transformadores da realidade, entendemos que a gestão escolar deva ser; democrática e participativa, centrada no trabalho coletivo na dinâmica das relações entre a comunidade escolar interna

e externa. É nessa linha de trabalho que atribuímos nossas conquistas. Mantendo uma educação de qualidade quando se articula as múltiplas facetas da escola, como: gestão participativa; currículo; metodologia de ensino; condições de trabalho; fortalecimento das relações escola-aluno-família-comunidade; organização do espaço físico e formação da cidadania, entre outros.

Apesar da ideia de transformação ser clara e necessária; é complexa, pois não consegue instalar-se com sucesso nas escolas. O discurso pedagógico deve ser sempre social e político na busca consciente e deliberada por uma postura de luta contra as resistências conservadoras no processo educativo que reflete na relação entre dominantes e dominado.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Trad. de M<sup>a</sup> Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.30, set. 1979. apud
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. 13ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SOARES, R. D. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. CEDES** vol.26 no.70 Campinas Sept./Dec. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf> Acessado em Novembro de 2020.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. As técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. v. 9. p. 264-296.
- \_\_\_\_\_. A Sociedade Disciplinar em Crise. In: MOTTA, M. B (Org.), **Ditos & Escritos IV**. Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber. pp.267-269, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 8ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GABRIEL, Fábio Antonio e PEREIRA, Ana Lucia. Foucault e a Educação: entre o poder disciplinar e as técnicas de si (é possível educar para a liberdade?). **Educação em Revista**, Marília, v.19, n.2, p. 27-44, Jul.-Dez., 2018.

GADOTTI, M. **Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito**. 14ed. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8ed. São Paulo: Ática, 2006.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papirus, 1994. - Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

LÊNIN, V. I. **O que fazer?** Coleção: Arsenal Lênin. São Paulo: Boitempo, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 4ed. Goiânia: Alternativa, 2000.

MACCIOCCHI, M. A. **A favor de Gramsci**. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

MEC - Ministério da Educação Secretária de Educação Básica. **Conselho Escolar, Gestão Democrática da educação e escola do diretor**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/concescol/ce\\_cad5.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/concescol/ce_cad5.pdf) Acessado Janeiro de 2007.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1981.

RESENDE, L. M. G. **Relações de poder no cotidiano escolar**. São Paulo: Papirus, 1995 – Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 8ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, J. **Max Weber: A gênese do capitalismo moderno**. São Paulo: Ática, 2006. – Ensaios Comentados.

SEVERINO, J. S. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.). **Sociologia**. 5ed. São Paulo: Ática, 1991.

# ENSINO HÍBRIDO, UMA REFLEXÃO DO CONCEITO AO ENSINO REGULAR

*Marcelino da Costa Ramos<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Os últimos meses não têm sido uma fácil caminhada para a educação no país de um modo geral, com a chegada da Pandemia do Novo Corona Vírus no início de 2020. As aulas foram suspensas como medida preventiva de propagação desta doença que se demonstrava incerta.

Quando as aulas começaram no mês de fevereiro, iniciou um processo de medidas de segurança e distanciamento que deveriam ser tomadas e no mês de março as aulas foram suspensas. Muitos acreditavam que seriam por alguns dias, ou no máximo algumas semanas, mas os dias se transformaram em quinzenas, quinzenas em meses e assim o tempo passou e já são praticamente dezesseis meses sem aula de forma presencial na Educação Básica. Algumas tentativas de retorno de algumas redes particulares foram frustradas e muitas tiveram que suspender novamente as aulas. Neste momento as aulas na escolas particulares estão voltando e nas escolas públicas de maneira gradativa, de acordo com a situação de cada região.

De uma maneira geral todos se perguntam quando voltarão as aulas, e se será como antes?

Infelizmente sabemos que a resposta do retorno, neste momento, parece ser tão vaga quanto o início da “paralização”. Quanto a ser como antes é uma pergunta tão vaga e incerta quanto a primeira. Muitas são as desconfiças deste retorno, se os alunos querem voltar neste momento,

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras, Pós graduado em História, cultura e Sociedade pela Univás, Graduado em História pela Fundação Educacional de Machado, docente pelo Colégio de Aplicação da Unincor e Colégio Logos, Vice-diretor na Escola Estadual São Luiz Gonzaga.



se os pais, familiares, e profissionais da educação se sentem seguros, como ficará o andamento da matéria, já que houve uma mudança considerável na dinâmica com os materiais alternativos que foram criados, como exemplo da Educação Estadual em Minas Gerais, onde a Secretaria Estadual de Educação criou o programa de Estudos Tutorados.

Nesta situação caótica que se instalou, onde todos parecem estar cada vez mais perdidos, uma situação ficou evidente com a Pandemia, o ensino brasileiro possui grandes desigualdades que necessitam ser repensadas, este é o “legado perverso desta crise sanitária”(CHAVES, 2020).

Quando as aulas foram suspensas e os dias foram se alongando, e aquele tempo passou a ser maior do que se esperava, não demorou para que surgissem dúvidas de como ficariam as aulas, o ano estava perdido, havia alguma legislação específica para esta situação, o ensino regular seria a distância nos mesmos moldes do ensino superior?

Estes e outros questionamentos cada vez mais permeavam as discussões entre pais e professores, com a suspensão das aulas pela pandemia. Cada escola procurou uma forma para solucionar os problemas.

Vejam os dados do caso de Minas Gerais, de acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação: o estado possui aproximadamente 26 mil escolas espalhadas por 853 municípios, por estes dados só no estado de Minas podemos, talvez, ter uma pequena ideia do caos que se abateu sobre o sistema educacional, sem uma diretriz clara do que fazer, e com cada escola buscando uma solução, o ensino caminhou e ainda pode continuar este caminho de incertezas, acentuando ainda mais os problemas existentes.

Enquanto as escolas públicas foram orientadas a esperar o material que seria produzido pela Secretaria de Estado de Educação, a iniciativa privada buscou diferentes alternativas, enquanto as aulas estavam suspensas, refém do mercado, cada escola buscou uma solução, através de diferentes plataformas e/ou tecnologias.

Sem um caminho claro, a educação, infelizmente, transformou-se em uma corrida maluca. O discurso quase que unânime para o momento era que a educação chegou ao seu momento de mudança e a necessidade era de modernização do ensino através das tecnologias, se o ensino regular ainda era tradicional, e demorou para compreender as mudanças,

agora com a Pandemia a situação faria a mudança através da necessidade, prática que já vinha sendo discutida anterior a Pandemia, “o uso de tecnologias tornou-se prática recorrente e necessária em atividades educacionais” (ANGELUCI, 2017, p.230).

Embora o discurso possa parecer motivador, e sinalizar para uma nova era na educação, tornando o ensino mais atrativo, prático e construtivo, pode também segregar para aqueles que não possui acesso as tecnologias. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, IBGE, publicado pela Folha de São Paulo, publicado em abril de 2021, 43 milhões de estudantes brasileiros entraram na Pandemia sem internet.

Também é necessário que os professores estejam prontos para o uso destas, uma vez que a dinâmica de seu trabalho mudou totalmente. “Professores que antes eram somente receptores de conteúdo, apenas divulgando-os em mídias já prontas passaram também a ser seus produtores e editores” (ANGELUCI, 2017, p.231).

Neste sentido, aplicar o discurso, que, com a Pandemia está sendo necessário que todos se preparem para um ensino informatizado, com apoio de plataformas e interação entre os alunos, isso pode ser um eufemismo barato, para não tratar de questões mais profundas na educação, pois muitos não possuem nem condições de acesso a internet como discute o autor Marcio Pereira.

É necessário fazer uma discussão sobre as atividades a serem desenvolvidas a distância neste período de Pandemia. Por um lado, transformar o conteúdo de ensino ministrado em atividades a distância nos leva a um impasse, em virtude daquilo que é efetivamente um dado: há alunos nas escolas públicas e mesmos nas Universidades que não tem acesso a internet banda larga (PEREIRA, 2020, p.2)

Neste cenário tão adverso que tem caminhado a educação regular, foco desta discussão, percebemos que ao longo deste período pandêmico, as falas foram de ensino a distância, ensino remoto e agora ensino híbrido. Podemos ter caminhado por estas modalidades e ainda continuar caminhando, sem realmente saber o conceito de cada uma o que pode impactar diretamente na forma e rendimento do trabalho, afetando negativamente alunos e professores.

Quando se discute agora um provável retorno, o termo que se tem aplicado é que as aulas voltarão, mas na modalidade híbrida. Mas o que de fato é o ensino híbrido? Como ficaria aplicação deste conceito no ensino regular?

De acordo com dados extraídos de uma pesquisa feita com professores do Ensino Regular, da Escola Estadual São Luiz Gonzaga, em Elói Mendes, sul de Minas, 66,7% dos professores entrevistados não conheciam o termo, quando aplicado a educação, enquanto 75%, disseram que ouviram o termo pela primeira vez com a Pandemia.

Na mesma pesquisa foi pedido aos professores que definição eles tinham por híbrido, a maioria das respostas era colocado, como presencial e online, utilização dos pets e aula a distância, uma divisão do presencial e não presencial, cada semana um segmento diferente que assistiria as aulas. Como podemos ver, pelos dados desta pequena amostragem, a forma como foi colocado o ensino híbrido, nos leva a pensar que este modelo educacional surgiu para solucionar os problemas trazidos pela Pandemia, o que nos faz acreditar na importância de se discutir o tema e este conceito.

À luz dos fatos, acreditamos neste capítulo seria importante uma reflexão sobre o conceito de Ensino Híbrido, em relação ao Ensino Regular, em uma provável volta às escolas. Para esta discussão, queremos dialogar com o autor José Morán, para que possa nos ajudar no entendimento deste conceito.

Assim, esperamos contribuir para uma problematização deste conceito e sua aplicação ao ensino regular, favorecendo o ensino e o processo de aprendizagem de todos os envolvidos.

## **Ensino Híbrido, uma reflexão**

Com o passar dos dias, as escolas perceberam que a volta ao sistema presencial estava cada vez mais distante. Sem um caminho claro a seguir, cada instituição procurou criar o seu caminho, o que deixava a seara ainda mais sinuosa e cheia de riscos.

As instituições particulares procuravam plataformas para que assim pudessem continuar, as escolas públicas criaram materiais, como no caso de Minas Gerais o Programa Estude em Casa, que elaborou uma

apostila com o nome de Programa de Estudos Tutorados que consistia na elaboração de um material de acordo com as séries que os alunos deveriam seguir.

Em ambos os sistemas, o discurso presente era que o momento convocava os professores a mudança, era tempo de usar a tecnologia e inovar, sabemos que, de alguma forma a humanidade é sempre afetada pelo uso das tecnologias (GABRIEL 2013), mas esta inovação agora, que atingia as pessoas como defende a autora, chegava em um momento de medo e infelizmente, acabava evidenciando as desigualdades da sociedade, entre aquelas que possuíam a tecnologia, para aqueles que não, também uma outra cisão surgia, aqueles que a dominavam a tecnologia, e aqueles que não.

Assim, o ensino caminhou, sem refletir de maneira efetiva, o que poderia ser realmente feito, para aqueles não possuíam acesso ou domínio. O uso das tecnologias foi sendo implantando, e parece que dificilmente irá retroceder, “A convergência dos meios de comunicação digitais é um processo sem volta” (ANGELUCI, 2017 p.234).

No transcorrer dos dias, numa educação que busca afirmação e que possa acontecer de maneira efetiva, as aulas aconteciam de maneira remota, através de plataformas, grupos de Whatsapp, e-mails, plataformas do Google, entre outros. Mas a expectativa que não se perdeu de vista é a questão de quando as aulas retornariam. Esta expectativa gerou uma especulação de como seria o retorno, entre pais que ansiavam por ver os filhos na escola e aqueles que tinham medo de contaminação, uma expressão tornou-se comum, caso as aulas voltassem seria no Modelo Híbrido.

Mas o que é o modelo híbrido? Teria este sistema surgido agora com a Pandemia?

ensino híbrido está enraizado em uma ideia de educação híbrida que ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços, sendo que não existe uma maneira única de aprender, na qual, a aprendizagem é um processo contínuo(ANGELUCI, 2017, p.240)

Sendo a educação um processo contínuo como defendido pelo autor, entendermos que ela se encontra em constante movimento não estando pronta e nem acabada, ela está sempre por se lapidar. Quando o autor

coloca que ela ocorre em diferentes espaços e formas, até podemos entender que o momento de uma possível volta, ou até mesmo em escolas que já voltaram, com a dinâmica que um dia vão para as escolas um grupo de alunos e o outro fica em casa e se alternam ao longo das semanas, pode ser uma forma de hibridismo, pensando nos diferentes espaços colocados pelos autor, mas evidenciar que é a partir da Pandemia que este modelo foi pensado acaba sendo um equívoco, o que parece acontecer é que o ensino híbrido, na Educação Regular passou a ser mais discutida agora. Mas, analisando o significado deste conceito, para Morán, entendemos que o híbrido vai além deste pensamento.

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado (MORÁN, 2015,p.27)

O conceito de híbrido de Morán coloca que, a educação sempre foi híbrida, a qual ele se refere como “misturado, mesclado, blended”, ainda que as pessoas possam não ter esta visão, o autor ao colocar que a educação aconteceu em diferentes espaços nos esclarece que ela é anterior a Pandemia e já vinha sendo discutida em outros espaços, e até mesmo sendo praticada no cotidiano, sem conhecimento de tal conceito.

Entendemos que no cotidiano das escolas de Ensino Regular, os professores têm realizado diferentes práticas para alcançar êxito em suas ações, procuram utilizar jogos em suas aulas, aulas invertidas, contam com apoio de vídeos, documentários que encontram, além daqueles que são produzidos pelos próprios alunos, utilizam diferentes espaços, para assim, saírem daquele modelo tradicional de ensino, buscando promover uma “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2017, p.39)

Neste movimento de entender que o ensino híbrido não surgiu com a Pandemia, mas que já era discutido e praticada, não queremos estabelecer uma banalização do termo, mas entender que sua discussão e reflexão se faz necessária para além do momento que estamos vivendo, mas para uma formação constate que os profissionais de ensino devem ter.

São muitas questões que impactam a questão do ensino híbrido, que não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e online, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, de um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas e, de outro, frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais. (MORÁN, 2015, p.28)

Como citamos anteriormente e reforçado pelo autor, colocar um conjunto de técnicas diferentes, modernas e dinâmicas não necessariamente significa ser híbrido, assim como dizer que agora as aulas voltarão ao modelo presencial só que de forma híbrida, não significa que o ensino está sendo aplicado dentro do conceito.

Este modelo tem por objetivo tornar o ensino mais envolvente, para que todos participem de maneira ativa e possam não só aprender, mas saber o que estão aprendendo e para quê estão aprendendo. Mas o autor faz uma importante observação, que em meio às inúmeras oportunidades oferecidas ele pode ser frustrante, pois, um espectro maior de oportunidades, também possui uma série de dificuldades, como falta de conectividade, não domínio da tecnologia, falta de recursos e outros que podem travar os trabalhos e causando mais prejuízos que benefícios.

É preciso conhecimento, é preciso domínio e para o autor o avanço das tecnologias foi fundamental neste processo. “Esse processo, agora, com a modalidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. (MORÁN, 2015, p. 27)

Esta conectividade colocada pelo autor ofertou ao ensino um leque de oportunidades, um espaço aberto a criatividade, que são fundamentais a esta modalidade ensino. Dizer que é híbrido, não quer dizer simplesmente juntar duas modalidades diferentes, mas criar algo novo, que seja único, porém com elementos que sejam diferentes, esta é a grande riqueza desta perspectiva de ensino. O autor refere-se a esta forma como um ecossistema, assim como o ecossistema é um conjunto de diferentes organismos que compõe a vida o ensino também pode ser um espaço de diferentes possibilidades que compõe o aprendizado.

É fácil? Não. O próprio Morán se refere a ele como “complicado”. Ainda que ofereça uma série de oportunidades, o modelo híbrido,

se coloca “complicado”, como o autor define, que uma vez que inúmeras são as variantes que podem se colocar como obstáculos, e para quem pensa que a conectividade pode ser o problema, o autor coloca a sociedade como um ponto importante a ser entendido e que não podemos fechar os olhos.

A educação é híbrida também porque acontece num contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória nas políticas, nos modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas, onde muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias. (MORÁN, 2015,p.27)

Ao colocar que a sociedade é imperfeita o autor sugere que estes problemas sociais podem impactar no sistema de ensino. Para o autor ao citar que os valores não são coerentes com o comportamento daqueles que estão envolvidos no ensino o ensino é um blend, como um reflexo da própria sociedade que também é um blend, aqui lembramos de Darcy Ribeiro que chamará nossa sociedade de “colcha de retalhos.” (RIBEIRO, 2009).

“Mas é justamente esta sociedade formada por inúmeras diferenças que se encontra sua maior força, os desafios que a compõe não é um obstáculo para se esmorecer, mas para encontrar diferentes alternativas que enriqueça este modelo, que está em construção onde somos todos aprendizes” (MORÁN, 2015b).

Neste movimento de multifaces que nossa sociedade apresenta, é que pode estar a maior força do sistema híbrido, na construção de um ensino transformador. Entendo que não basta apenas juntar diferentes maneiras de trabalhar, mas compreendendo que estas imperfeições podem gerar projetos, discussões e trabalhos que envolva a todos, evoluindo de uma postura passiva para um modelo ativo.

Estando o professor atento as mudanças, principalmente no que diz respeito ao uso dos meios de comunicação, o ensino pode ficar menos complicado e as ações mais frutíferas, (BLISKA, 2010), os professores usando as ferramentas e plataformas de interação podem propor projetos onde os alunos sejam cada vez mais os atores principais e neste movimento de interação se envolvam e criam condições de um ensino

transformador, Morán reafirma que muitos são os caminhos que podem ser explorados,

Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades online, projetos integradores e jogos. De qualquer forma esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e personalização (MORÁN, 2015, p.37)

Como os autores anteriormente citam, é preciso cuidar do ensino, é necessário cuidar para que o processo de ensino aprendizagem seja mais harmonioso e envolvente, mas sem nunca perder de vista que todas as ações devem ser centradas nos alunos e que as ferramentas são mais um artifício para se chegar aos aprendizados, para não cometer o erro de dar as ferramentas o papel principal e perder o que realmente é nosso foco.

Compreendendo um pouco melhor este conceito de acordo com os autores, vemos que o modelo de híbrido não surgiu com a Pandemia, e não se coloca como uma fórmula mágica que veio para resolver os problemas do sistema educacional, mas veio para fazer refletir sobre os modelos de aula tradicionais.

Os modelos de ensino híbrido que seguem o padrão dos híbridos estão numa trajetória sustentada em relação à sala de aula tradicional. Eles estão montados de modo a construir sobre o sistema industrial de salas de aula e oferecer melhorias sustentadas em relação a ele, mas não a romper com ele (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013, p.4)

Para os autores o modelo híbrido não está sendo construído para acabar com o modelo tradicional, mas pensar em uma evolução oferecendo melhores condições de ensino, que além de um bom professor que tenha domínio sobre o seu conteúdo também domine outras técnicas de ensino. As escolas também deverão se preocupar com suas instalações, espaços verdes e áreas livres e até mesmos com suas refeições, e programas de atividades físicas, uma vez que todos os espaços oferecem possibilidades (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013).

Nas leituras feitas, entendemos que o modelo híbrido discutido na educação básica para a volta às aulas não surgiu com a Pandemia, ele já



existia, e busca promover uma nova realidade para o ensino como todas as mudanças que ocorrem em diferentes setores, erros podem ser cometidos, mas estes erros podem nos apontar os caminhos que devem ser traçados para se encontrar o certo e inovador, como nos aponta Carvalho, “não são poucos os pensadores para quem o erro se associa a outras noções como esperança, conhecimento e aprendizagem” (CARVALHO, 1997, p.11). Como podemos constatar, são inúmeros os desafios que o modelo híbrido pode enfrentar, é preciso compreender com calma este conceito e construir as possibilidades.

## CONCLUSÃO

Observou-se, a partir da pesquisa, que a Pandemia trouxe inúmeros desafios para o Ensino Regular, que já possuía inúmeras dificuldades. Com a suspensão das aulas, novas estratégias tiveram de ser traçadas para que o ensino pudesse continuar. Estas novas estratégias mostraram-se desafiadoras para os personagens envolvidos tanto pelo acesso quanto pela técnica em sua utilização.

Com um possível retorno as escolas, um termo passou a ser propagado, para que fosse demonstrado aos pais que o retorno acontecerá de maneira segura, o retorno ocorreria em modelo híbrido, para que assim salas não ficassem lotadas e não oferecesse risco a saúde. Neste sentido, parecia que o modelo proposto surgiu com a Pandemia, como apontado na pesquisa feita com os professores.

No desenrolar das reflexões feitas, percebemos que o modelo híbrido não surgiu neste momento de isolamento devido a Covid 19, mas que já existia discussões sendo feitas e que o termo híbrido, que para nós se colocou como mistura ou blend, já era praticado, sem que talvez fosse do conhecimento dos professores e alunos. Por este modelo, e ao conceito aplicado, vimos que uma série de possibilidades se abrem para o aprendizado, contudo, não quer dizer que o caminho será fácil.

Fica evidente que os processos educacionais exigem de todos os envolvidos uma formação constante para que se possa inovar nas práticas pedagógicas, tornando o ensino cada vez mais autêntico e libertador.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCI, Alan César Belo. **Ensino Híbrido, tecnologias e a Nova Ecologia Cognitiva: uma revisão de literatura.** Comunicações Piracicaba v. 24 n. 2 p. 229-246 maio-agosto 2017.

BLISKA, A. **Capital social em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática.** In: PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. Atores em rede: olhares luso-brasileiros, 1. ed. São Paulo: SENAC, 2010, p. 187-220.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares.** In: AQUINO, JulioGroppa Aquino, Erro e fracasso na escola. 5 ed, São Paulo, 1997.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Clayton ChristensenInstitute, Tradução Fundação Lemann e Instituto Península 2013. Disponível: <file:///E:/Artigo%20Ed%20Hibrida/Hibrido%20inova%C3%A7%C3%A3o%20disruptiva.pdf> (Acesso 29/06/2021)

CHAVES, Priscila Monteiro. **Ensino Híbrido cai sobre o professorado.** Disponível em <https://contrapoder.net/colunas/ensino-hibrido-cai-sobre-o-professorado/> Outubro 2020. Acesso em 25/06/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64 edição. São Paulo: Paz e terra, 2017.

GABRIEL, M. **Educar: a (r)evolução digital na educação,** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MORÁN, José. **Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje.** BACICH, TANZI & TREVISANI – Porto Alegre: PENSO, 2015, Págs. 27-45

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, C.; MORALES O. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania, 2015b. p.15-33

PEREIRA, Márcio Donizeti. **A educação e a escola.** Scientia Vitae | Volume 9 | número 28 | abril/jun. 2020 Disponível em <http://www.revistaifpsr.com/> (SITE PESQUISADO EM 21/06/2021)

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. 6 edição. São Paulo, 2009.

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-a>

cesso-a-internet.shtml#:~:text=Segundo%20a%20pesquisa%2C%20  
embora%2078,e%20tipo%20de%20escola%20frequentada. (SITE PES-  
QUISADO EM 29/06/2021)

# UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE GESTOR EDUCACIONAL E A FAMÍLIA

*Elaine Silva Mateus<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Esse artigo é um recorte do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia (Multihabilitação em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional), do ano de 2007, intitulado “O Gestor na Relação com a Família”, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Da defesa da monografia até o ano 2021 temos um período de mais de uma década, no entanto este aspecto temporal, não invalida a relevância deste trabalho, uma vez que contribui para uma reflexão sobre a relação do gestor escolar e a família dos estudantes. Assim, cabendo ao leitor identificar se os aspectos levantados em uma pesquisa apresentada no ano de 2007 são semelhantes ou diferem do que encontramos em nossas escolas no ano de 2021. Neste estudo entende-se por gestor escolar os profissionais que desempenham na escola a função de Diretor Geral, Diretor Adjunto, Orientador Educacional e Orientador Pedagógico.

Essa pesquisa deu-se início a partir da minha participação como auxiliar de pesquisa do ano de 2003 a 2006 numa pesquisa em parceria entre a FEBF/ UERJ e a Escola de Educação/ UNIGRANRIO, com o título: “Ação Compartilhada: (Re) Aprendendo de Forma Solidária o Fazer e o Pensar dos Profissionais de Educação da Rede Pública da Baixada Fluminense”, que teve por objetivo discutir de forma articulada

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino na Educação Básica - PPGEB-CAP/UERJ; Especialista em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica- FEBF/UERJ; Pedagoga – FEBF/UERJ. Vínculo profissional: Professora Inspetora Escolar na SEEDUC-RJ e Pedagoga na FEBF/UERJ. elainemateus784@gmail.com.

o fazer e o pensar dos profissionais gestores da educação de escolas da rede pública da Baixada Fluminense, que é uma região pertencente a Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi desenvolvida em três municípios diferentes: Duque de Caxias, Magé e São João de Meriti. E atuei em uma escola municipal no município de Duque de Caxias que atendia apenas o primeiro segmento dos anos iniciais (1º ao 5º ano de escolaridade), assim o público-alvo eram crianças e adolescentes.

A partir dessa experiência, fui despertada para a questão da família no aprendizado escolar, como também a relação dos gestores nessa perspectiva.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa como proposta metodológica. Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas, observações em eventos específicos como reuniões de grupos de estudos, reunião de pais, conselho de classe, atendimento de alunos e familiares, entre outros. A pesquisa foi realizada a partir do acompanhando de duas Orientadoras Educacionais, duas Orientadoras Pedagógicas, uma Diretora Geral e uma Diretora adjunta, e dez familiares dos estudantes.

Assim, este artigo norteia as seguintes questões: Como os gestores da escola compreendem o papel da família no aprendizado escolar? Quais são as estratégias utilizadas pela escola para estreitar os laços com a família? Como a família reconhece a sua responsabilidade no aprendizado escolar?

## **O PAPEL DA FAMÍLIA A PARTIR DO ENTENDIMENTO DOS GESTORES**

De acordo com Lück (2002, p.15) uma das características da gestão é o “*trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto*” (2002,p.15). E para esse trabalho ser desenvolvido, é necessário que a gestão escolar crie possibilidades para o surgimento de um ambiente participativo envolvendo a comunidade interna - estudantes, professores, equipe pedagógica, funcionários, e comunidade externa – família dos estudantes e população do entorno da escola.

No entanto, as situações observadas durante a pesquisa revelaram

alguns entraves que dificultam a criação de ambiente participativo. Um deles é o fato de a escola ser vinculada a um município que consolida uma prática de submissão, exercida por meio de ações político partidárias, que conseqüentemente, influenciam nas ações desenvolvidas internamente na escola e nas ações da escola com a comunidade externa. Tais aspectos contribuem para inibir a criação de um ambiente participativo dentro do ambiente escolar. Diante disso, a escola encontra-se em uma encruzilhada: atender às determinações do poder público local ou tentar adaptá-las à realidade vivenciada na escola.

A pesquisa permitiu identificar que em muitas ocasiões a escola não reconhece a ação educativa da família, desejando a sua ajuda apenas *“para tratar de questões periféricas da vida escolar como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola.”* (Lück, 2002, p.17).

Assim, a compreensão que a escola, comumente, tem a respeito da família é baseada em preconceitos (Mello, 1995, p.52) principalmente, quanto ao capital cultural da família. O preconceito mais freqüente é o de considerar a família como uma instituição desestruturada, desinteressada. Como revela a fala de uma professora em um grupo de estudos: *“Pode ter uma escola maravilhosa, toda equipada, mas se não houver uma estrutura da família o trabalho com o aluno fica dificultado”*.

Tal atitude permite que a escola culpabilize a família e se isente de sua responsabilidade. Por isso, a escola só irá entender a real importância da família, a partir do momento que iniciar um movimento de compreendê-la verdadeiramente e para isto é necessário abrir-se *“para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro”* (Szymanski, 2001, p.70). E para realizar essa mudança de postura foi necessário a escola investigada ampliar sua percepção por meio de grupos de estudos e pesquisa, leitura, troca de experiências, cursos, entre outros.

O investimento em formação continuada foi um momento crucial para a atuação dos gestores da escola investigada, pois a percepção que passaram a ter sobre a sua prática e sobre a família ganhou um novo entendimento, como é possível identificar na fala de uma Orientadora educacional que reconhece que a família pode *“atuar como facilitadora da aprendizagem em várias dimensões do desenvolvimento humano”*. O que nos faz recordar o que Puhl destaca: *“A importância que os pais dão à educação e à*

*escola influi fortemente no modo como os filhos valorizam os estudos ou se desinteressam por eles” (1994, p.25)*

## **ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ESTREITAR A RELAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA**

Apenas exigir a participação da família na escola não é suficiente. Fez-se necessário criar estratégias que estimulassem a participação dessa família, uma vez que a escola passou a apostar “*numa relação que estreite os laços escola-família, superando os discursos reducionistas que tendem a promover a culpabilização e a transferência de responsabilidade entre as duas instâncias*”. (Fala de uma das orientadoras educacionais).

Diante disso, a escola passou a rever a sua prática a partir do momento que reconheceu que o tempo reservado pelas famílias para acompanhar suas crianças e seus adolescentes concorre com o tempo que precisa ser disponibilizado ao mercado de trabalho. Assim, a escola reconheceu que o pouco tempo dedicado ao acompanhamento das crianças não é sinal de abandono, mas sim uma necessidade de sobrevivência. Neste sentido, chegou-se ao entendimento de que seria importante orientar as famílias a desenvolverem a sua própria ação educativa. E para isso foram realizadas reuniões com as famílias – que não tem como objetivo principal as queixas contra os estudantes, mas reforçaram os pontos positivos de cada um, esse foi um ponto relevante destacado pelas famílias entrevistadas. Além disso, foram organizados eventos culturais com a amostra dos trabalhos artísticos dos estudantes e um projeto com a família que buscou despertar a família sobre a sua importância na formação de suas crianças e seus adolescentes. O projeto também contou com a apresentação de questões legais que tratam da assistência à criança e ao adolescente.

## **A FAMÍLIA RECONHECE A SUA RESPONSABILIDADE NO APRENDIZADO ESCOLAR?**

As observações de campo e as entrevistas permitiram perceber que parte das famílias entrevistadas apresentaram pouco entendimento quanto ao seu papel na vida escolar de suas crianças/ seus adolescentes e em como desempenhá-lo.

Durante a pesquisa foi possível identificar que as famílias com estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental demonstram maior preocupação com o acompanhamento escolar do que as famílias com estudantes adolescentes do 4º e 5º ano. Sendo que o entendimento dessas famílias sobre acompanhamento escolar está atrelado à ideia de estar presente com frequência na escola, como revela a mãe de um estudante do 2º ano do ciclo: *“A gente tem que estar por dentro do que se passa com o nosso filho dentro da escola”*, e reforça, uma das avós entrevistadas, que considera importante a família estar presente na escola para que esta *“veja que o familiar se interessa”*. Já uma parte relevante das famílias com estudantes adolescentes consideram que não necessitam estar tão presentes na escola, uma vez que, consideram, esse grupo de estudantes mais “maduro”. Assim, a família dos adolescentes comparece com menos frequência do que a família das crianças.

Pois, isso fará com que a família esteja presente na escola não apenas quando a criança ou o adolescente apresenta alguma reclamação e quando é solicitada pela escola.

No entanto, mesmo no grupo das famílias dos estudantes do 1º ao 3º ano ainda foi possível identificar que possuem uma compreensão limitada sobre sua ação educativa. Mas, tal dificuldade deve-se mais à falta de informação do que à falta de comprometimento. Assim, seria importante as famílias aproveitarem a qualidade do tempo que compartilham com suas crianças/ seus adolescentes, conhecer a proposta de trabalho da escola e dos professores. Pois, apenas a partir do momento em que a família compreender sobre o seu papel, terá as condições necessárias para contribuir para o desenvolvimento de sua criança/seu adolescente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conta do relato de alguns profissionais da escola, no início da pesquisa, possuía uma visão equivocada da participação da família no ambiente escolar, pois acreditava que as famílias dos estudantes não davam importância à vida escolar de suas crianças.

No decorrer da pesquisa ao me aprofundar teoricamente e ao ter um contato mais próximo com as famílias, percebi que elas entendem que podem contribuir para a vida escolar de suas crianças, no entanto



possuem dificuldade em como auxiliar suas crianças, seja em decorrência à falta de tempo disponível para ficar com sua criança ou pelo desconhecimento em como desempenhar o seu papel educativo.

Diante disso, e por considerar a família uma instituição educativa que pode colaborar no desenvolvimento do estudante, a escola buscou estratégias para atrair essa família. No entanto, a escola considerou o retorno ainda insuficiente, uma vez que é interpelada por demandas que vão além de seu campo de atuação, como as questões político-sociais.

Cabe-se destacar que mesmo com o desenvolvimento de estratégias para reforçar a parceria entre a escola e a família, existe a necessidade de dar continuidade e de movimento constante na escola e não apenas ocorrer em um momento isolado.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, A.M.M; CAMPOS, VL; MELO, I.L (org.) Gestão escolar: ações, reflexões e compartilhamentos na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: Arco-Íris, 2008

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Trad.D.Filsman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (org.). História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, v 4, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos

Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 jul. 2006.

\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 jul. 2006

\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

GARCIA, Walter E. Tecnochratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura S.C., AGUIAR, Macia Ângela da. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin (org.). A prática dos orientadores educacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜCK, Heloísa (et al.). A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELLO, S.L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M.C.B. (org.). A família contemporânea em debate. São Paulo: Educ, 1995.

MIRANDA, Rita de C. J. Orientação educacional - Qual o lugar da família? Revista de Educação AEC. Brasília, ano 23, n.93, p.67-74, out. / dez. 1994.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Orgs). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PRADO, Danda. O que é família. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PROST, Antoine, VICENT, Gerard (orgs.). História da vida privada: da Primeira Guerra a nossos dias. Trad. Denise Bottman. São Paulo:

Companhia das Letras, v 5, 1992. PUHL, Antônio. A família constrói o sucesso. *Revista de Educação AEC*. Brasília, ano 23, n.93, p.19-30, out. / dez. 1994.

SZYMANSKI, Heloísa. A família como um lócus educacional: perspectiva para um trabalho psicoeducacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.81, n.197, p.14-25, jan. / abr.2000.

\_\_\_\_\_. A relação família/ escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 2001

TAFFAREL, C. Z; MOLINA, M. C. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, Roseli (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 569-576.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.31, n. 73, jan-mar, 1959.

# CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA TENDÊNCIAS ATUAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Elaine Silva Mateus<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das discussões e trabalhos realizados a partir da disciplina de Tendências Atuais do Ensino de Geografia, cursada no ano de 2019, no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ), unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), localizada no município de Duque de Caxias – RJ.

O ementário da UERJ indica que, a disciplina Tendências Atuais do Ensino de Geografia tem por objetivos

- Reconhecer os fundamentos teóricos do campo da Geografia.
- Compreender a historicidade da Geografia enquanto disciplina escolar.
- Analisar os objetivos educacionais do ensino de Geografia para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar os conceitos-chave para o ensino da Geografia, tendo como base a compreensão da dinâmica da sociedade capitalista contemporânea.
- Elaborar critérios para seleção e organização de conteúdos.
- Desenvolver a capacidade de criação de vínculos entre a experiência presente e a experiência de épocas passadas.
- Desenvolver atividades que privilegiem a construção de conceitos de cidadania ampliada nos alunos (política, social, ambiental etc.).
- Planejar e avaliar atividades em Geografia.
- Analisar criticamente materiais e recursos didáticos em Geografia.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino na Educação Básica - PPGEB-Cap/UERJ; Especialista em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica- FEBF/UERJ; Pedagoga – FEBF/UERJ. Vínculo profissional: Professora Inspetora Escolar na SEEDUC-RJ e Pedagoga na FEBF/UERJ.

Aprender a produzir o material didático necessário à disciplina de forma individual e coletiva. Identificar os processos de elaboração do conhecimento geográfico.  
Propor alternativas metodológicas para o ensino da geografia.  
(Ementário UERJ)

Neste sentido, o professor da disciplina teve a responsabilidade de articular o conteúdo específico do campo da geografia ao ensino nos anos iniciais. Então, suas aulas foram organizadas da seguinte forma: em uma aula ele apresentava o conteúdo específico da área da geografia e na semana seguinte a turma apresentava um plano de aula e uma aula para os anos iniciais com base no conteúdo ensinado na aula anterior. Assim, este trabalho visa apresentar planos de aula elaborados durante a disciplina referente aos seguintes temas: A transformação da natureza pelo trabalho humano, Orientação do espaço geográfico e Movimentação de Rotação da Terra e a formação dos dias e das noites.

Este trabalho não tem a pretensão de ser um manual operacional sobre o ensino de geografia nos anos iniciais, mas, a partir da apresentação dos planos de aula elaborados, visa auxiliar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental na composição de suas aulas.

## **1. A TRANSFORMAÇÃO DA NATUREZA PELO TRABALHO HUMANO**

Este plano de aula foi elaborado a partir da aula sobre a transformação da natureza pelo trabalho humano. É o primeiro dos três planos a serem apresentados.

### ***Plano de aula 1***

#### ***Ano de escolaridade***

3º ano do ensino fundamental

#### ***Tema***

A transformação da natureza pelo trabalho humano

#### ***Subtema***

O lugar onde vivemos, as modificações da paisagem

#### ***Objetivo geral***

Estimular a criança a observar, comparar, reconhecer e

compreender as manifestações da natureza e a apropriação e modificação feita pelo homem

### *Objetivos específicos*

Observar a paisagem local, as diferentes formas que a natureza está presente nos locais e paisagens; Descrever a paisagem que foi observada relacionando com paisagens anteriores; Representar e reconstruir explicações, analisando a partir do livro lido, os diferentes tempos que atuam na constituição da paisagem; Reconhecer e registrar, fazendo uma leitura da paisagem observada.

### *Metodologia*

1 - Livro: “O tempo é feito de muitos tempos” de Murilo Cisalpino. Este livro trata da história do avô do protagonista e as diferenças que foram encontradas nas paisagens em diferentes épocas. Assim, é possível reconhecer a influência das ações humanas sobre os lugares e paisagens.

2 - Levar os estudantes a uma expedição pelo bairro da escola para observarem a paisagem que formam o bairro;

3 - Pesquisa sobre como era o bairro da escola em outros tempos, visando relacionar o passado com o presente;

4 - Com base no livro construir hipóteses sobre os motivos que levaram as mudanças da paisagem. (Este momento é fundamental para o estudante ter a liberdade de expor livremente o seu pensamento)

## **2. ORIENTAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO**

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Geografia é inserida desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e a ênfase recai sobre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Por isso, no plano de aula trabalhamos a transformação da natureza pelo trabalho humano. Foi iniciado com a leitura do livro “O tempo é feito de muitos tempos” de Murilo Cisalpino. Depois realizamos a expedição com os estudantes pelo bairro da escola. Em seguida, as crianças, com auxílio de suas famílias, realizaram uma pesquisa sobre como era o bairro da escola em outros tempos, visando relacionar o passado com o presente. Posteriormente, construíram hipóteses sobre os motivos que levaram as mudanças da paisagem.

Em continuidade a aula proposta no plano de aula anterior,

desenvolvemos a segunda etapa que consiste em desenvolver a noção de espaço geográfico na formação das crianças.

Castrogiovanni (2000) coloca que a Cartografia é um instrumento que contribui para organizar a vida no cotidiano, assim sendo necessário o seu ensino nos anos iniciais. Pois, antes de trabalhar com mapas, é fundamental saber mapear, localizar, criar referências, símbolos e realizar atividades que contribuam para a construção do conhecimento cartográfico.

Por isso, consideramos que a apropriação da linguagem cartográfica é relevante por possibilitar que o aluno possa compreender melhor a organização do espaço em que está inserido, assim minimizando, as possíveis dificuldades que possam surgir por conta dos conteúdos mais complexos dos anos de escolares posteriores.

Nesta perspectiva, o seguinte plano de aula foi proposto:

## ***Plano de aula 2***

### ***Ano de escolaridade***

3º ano do ensino fundamental

### ***Tema***

Orientação do espaço geográfico

### ***Objetivo geral***

Construir o conhecimento cartográfico.

### ***Objetivos específicos***

Mapear, localizar, criar referências, símbolos e realizar atividades que contribuam para a elaboração do conhecimento cartográfico.

### ***Metodologia***

1- Levar os alunos a uma expedição pelo bairro da escola para observarem a paisagem que constituem o bairro (Essa etapa já deverá ter sido realizada em uma aula anterior);

2- Conversar com a turma para iniciar a introdução do conceito de geografia e cartografia, abordando o ponto de vista espacial dos alunos sobre o bairro, tendo como base a escola;

3 - Com a turma dividida em pequenos grupos: desenhar o bairro considerando o lugar em que a escola está inserida. Num segundo

momento, desenhar o bairro visto de cima.

4 - Apresentação dos mapas e explicação pelos integrantes de cada grupo.

### **3. MOVIMENTAÇÃO DE ROTAÇÃO DA TERRA E A FORMAÇÃO DOS DIAS E DAS NOITES**

Na aula da disciplina TAE em geografia realizada no dia 29/05/19, o professor da disciplina apresentou o tema Características da Terra trabalhando alguns subitens como: Formato geóide da Terra, As Zonas Térmicas, Movimento da Terra: rotação e translação, Estações do ano.

Nesta perspectiva, o plano de aula 3 irá trabalhar com o tema: Movimento de rotação da Terra e a formação dos dias e das noites. A proposta da atividade é ser desenvolvida em uma turma do 3º ano do ensino fundamental a partir da 3ª aula sobre as características da Terra. Essa aula fará ligação com a aula a ser trabalhada posteriormente que será o Movimento de Translação da Terra.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). (p359)

Neste sentido pretende-se fazer o uso de outras áreas do conhecimento para o desenvolvimento desta aula.

#### ***Plano de aula 3***

##### ***Ano de escolaridade***

3º ano do ensino fundamental

##### ***Tema***

Movimentação de Rotação da Terra e a formação dos dias e das noites

##### ***Objetivos***

Relacionar o movimento de rotação à formação dos dias e das noites



### ***Metodologia***

1- Ler o tema da aula e comentar com os estudantes que eles terão uma oportunidade de realizar uma investigação de como ocorrem os dias e as noites.

2 - Organizar a turma de forma diferenciada (sugestão em círculo).

3 - Apresentar duas imagens: uma referente ao dia e outra a noite.

Realizar as seguintes indagações para estimular a turma a pensar sobre o conteúdo:

- Quais são as características do dia?
- Quais são as características da noite?
- O que podemos fazer durante o dia?
- O que podemos fazer durante a noite?

E, por último a pergunta: Como ocorrem os dias e as noites?

Em seguida, cada grupo deverá sistematizar a ideia no cartão resposta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo apresenta 3 planos de aula que foram um requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, fruto da disciplina Tendências Atuais do Ensino de Geografia. Este trabalho não tem a pretensão de ser uma receita sobre o ensino da geografia, mas visa ser uma fonte de consulta e contribuir para a elaboração das aulas dos professores dos anos iniciais, que em diversos momentos sente dificuldade em planejar suas aulas de modo a contemplar campos de saberes que são ensinados de forma superficial durante a sua formação.

## **REFERÊNCIA**

ALMEIDA, R. D de.; PASSINI, E. Y. O espaço geográfico: ensino e representação. (Repensando o ensino). 14 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

BEISIEGEL, C.R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1984. p.381-416. 4 v.

BERWANGER, Tiago. O que é vontade política? *Politize*, [S.l], 19 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/vontade-politica-o-que-e/>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

BRANDOLIM, Fabio. *O programa mais educação no município de Petrópolis*. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Portal da Legislação*, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Portal da Legislação*, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº1.331-A, de 17 DE FEVEREIRO DE 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abril. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Disponível em: [https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa\\_Educacao.pdf](https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf).p.22 Acesso em: 07 jul. 2019

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Revista programa mais educação passo a passo*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GUSMAN, Antonio Barioni et al. *Portfólio: conceito e construção*. Uberaba: Instituto de Formação de Educadores. Universidade de Uberaba, 2002. Disponível em: <[http://www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/rondon/arquivos/portfolio\\_biblioteca\\_uniube.pdf](http://www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/rondon/arquivos/portfolio_biblioteca_uniube.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

INSTITUTO PRÓ-SABER. Disponível em:<<http://www.prosaber.org.br/o-instituto.asp>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

OLIVEIRA, Ederson Dias de. Alfabetização cartográfica: práticas pedagógicas dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 12, p. 274-291, jul./dez., 2016

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.* [online], [S.l], v.28, n.100, p.661-690, 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS: O QUE SÃO E PARA QUE EXISTEM. Disponível em:<http://www.politize.com.br/politicas-publicas-o-que-sao/>. Acesso em: 07 ago. 2017.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. *Geografia*- v 16, n. 1, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6579/5972>

<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/78/bncc-de-geografia-incentiva-nova-forma-de-ler-o-mundo-entenda>. Acesso em 20/04/19

[http://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg\\_disciplina=11197](http://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=11197)

<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2706/movimento-de-rotacao-da-terra-e-a-formacao-dos-dias-e-das-noites> Acesso em 26/05/19

MEC, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 28/05/2019

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, C. dos. et. al. A cartografia e o ensino da geografia. Revista Geográfica de América Central. Número Especial EGAL, 2011. Disponível em: <http://ri.ufsbr:8080/handle/123456789/714>

TAFFAREL, C. Z; MOLINA, M. C. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, Roseli (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 569-576.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.31, n. 73, jan-mar, 1959.

# O ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO COMO ALTERNATIVA AO MODELO BANCÁRIO DA GRADUAÇÃO EM DIREITO

*Ana Paula Rodrigues Bastos<sup>1</sup>*

*Andrei Ferreira Fredes<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Este capítulo parte da constatação de que o ensino jurídico no Brasil vive uma crise sem precedentes. Ainda que a metodologia do ensino em Direito sofra críticas, pelo menos, desde a década de 1950, em virtude da primazia de aulas expositivas e do modelo bancário adotado pela maioria dos professores, o quadro se agravou nos últimos anos com a rápida expansão das faculdades particulares e do grande número de alunos atualmente cursando a graduação em Direito. O problema aqui colocado é pensar alternativas através de uma pedagogia que vise a produção de autonomia e criticidade nos alunos, por meio dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, tendo em vista a importante função social que desempenha o bacharel em Direito em suas diversas carreiras jurídicas, não podendo o ensino se limitar a mero depósito de conhecimentos universais e acríticos, formador de alunos reprodutores e não pensadores. A partir deste objetivo são propostos métodos que superem a dicotomia entre sujeito e objeto tradicionalmente empregada no meio jurídico e coloquem o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

O dilema que vive o ensino jurídico não é recente, mas talvez nunca tenha sido tão profundo. Em 1955, Francisco Clementino de San Tiago Dantas (2009, p. 14) ofereceu seu discurso na aula inaugural dos

---

1 Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora. E-mail: bastosapr@gmail.com.

2 Doutorando em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Advogado. E-mail: fredesandrei@gmail.com.

curso da Faculdade Nacional de Direito, onde, ao abordar o ensino jurídico, estabeleceu a crítica ao modelo conteudista e tecnocrático vigente, que preconizava a formação de operadores do direito incapazes de oferecer novas respostas e de reflexão aprofundada. Atualmente, o Direito é o curso com o maior número de alunos matriculados na rede privada, são mais de 740 mil alunos em todo o Brasil, sendo que o número de instituições privadas aumentou mais de 200% nos últimos 15 anos, conforme os dados do SEMESP (2021). Ainda que os dados apontem uma pequena redução nos últimos anos, em função da recessão econômica e da diminuição da oferta de financiamento público (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2015, p. 26), invariavelmente o curso de Direito seguirá sendo um dos mais visados e com maior número de graduandos nos próximos anos. Como mostram os jornais, o curso de Direito ainda é esperança de muitos para alcançar bons salários e estabilidade com empregos públicos, ainda que sejam concursos de nível Médio, ou seja, que não necessitam de um diploma de bacharelado em Direito, mas que possuem muitas questões do ensino jurídico em seus concursos.

O dilema citado inicialmente fica claro ao observar as diretrizes curriculares para os cursos de Direito, estabelecidas pela resolução 9/2004 do CNE/CES: a graduação em Direito deverá assegurar formação humanística e axiológica, capacidade de análise, bem como argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos sociais, em conjunto com uma postura reflexiva e crítica que fomente a autonomia do estudante, o que é colocado como indispensável para o exercício da Ciência do Direito, prestação da justiça e desenvolvimento da cidadania (CNE, 2004, p. 17-18). Sendo assim, as diretrizes curriculares estabelecem como objetivo uma formação humanística, reflexiva e autônoma do Bacharel em Direito, mas os cursos frequentemente são avaliados por sua capacidade de formar alunos capazes de responder questões objetivas de “certo” ou “errado”, como no caso do exame da OAB3.

Este fracasso generalizado é percebido por inúmeros pesquisadores: Nathalie de Paula Carvalho (2011) expõe que a proposta de ensino na graduação em Direito ficou estagnada enquanto a oferta de cursos cresceu enormemente. Isso gerou um ensino massificado, composto de alunos despreparados e de professores subvalorizados, tendo em vista

que na graduação em Direito são raras exceções aqueles professores que se dedicam exclusivamente à docência, pois a maioria possui em seus cargos públicos ou na advocacia privada sua principal atuação, e, coloca a autora, isso geraria uma proposta de ensino tecnicista e não reflexiva, pautada frequentemente por relatos de experiência pessoal do professor e de revisão de diplomas legislativos e textos ultrapassados e desconectados da realidade.

Luiz Antonio Pivoto Fornari (2007, p. 39) aponta que essa alienação foi e ainda é, na verdade, proposital. Em primeiro lugar pelas reformas do período militar que visaram tornar do curso de Direito um programa de formação técnico-profissional e não um locus privilegiado de reflexão – algo que certamente iria contra o regime antidemocrático da época – e, em seguida, pelo avanço do neoliberalismo que novamente pauta a Universidade pela lógica do mercado e, portanto, pela lógica da mediocridade. Conforme o autor, “a crise do ensino do Direito reside em última análise, do fato de que não se ensina Direito, mas um conjunto de técnicas de interpretação legal, que nada tem a ver com o fenômeno jurídico”.

Não é apenas o processo de ensino-aprendizagem enquanto objetivo imediato de aproveitamento que é afetado pela metodologia ultrapassada fundada na separação sujeito-objeto, pois, como ensina Freire (2002), a formação obtida através deste modelo de ensino invariavelmente formará cidadãos omissos e não autônomos, incapazes da crítica e do questionamento. Algo que já seria problemático em qualquer graduação se torna ainda pior no caso da graduação em Direito, uma vez que, em razão da função social exercida pela norma, uma formação jurídica desprovida da crítica invariavelmente levará a uma aplicação retrógrada e antidemocrática do Direito. A graduação em Direito - assim como toda Educação - não pode renunciar a sua função transformadora (FREIRE, 1996) e satisfazer-se apenas em ser reprodutora de conteúdos consolidados, não se deve tolher a liberdade, a criatividade e o poder de crítica dos alunos em prol de uma indústria do concurso público e da resposta pronta.

Claramente este modelo se estabelece a partir da clássica e indesejável separação entre sujeito e objeto de ensino, na qual o aluno

considerado desvaído de qualquer saber é submetido ao monólogo daquele que detém o saber. Aponta Joaquim Falcão que não é apenas no fato de um estar sempre a falar e o outro sempre a ouvir que determina a característica principal da aula expositiva, mas a contínua presunção de saber daquele de fala e de desconhecimento total daquele que ouve. Um dotado do conhecimento e o outro de ignorância formam da aula expositiva um momento de inexistência de autocrítica (GALVÃO, 2009, p. 57). O resultado disso, como apresenta Vinicius de Almeida (2016), é uma verdadeira arte de desencantar, o estudante que ingressa na universidade é paulatinamente levado a deixar de lado quaisquer pretensões de oferecer ideias novas, de ser criativo e de revolucionar quando, invariavelmente, a criatividade vai levá-lo a obter uma reprovação em provas objetivas: para quê questionar e refletir se será avaliado pela capacidade de decorar?

Basta permanecer alguns minutos em qualquer roda de conversa de professores da graduação em Direito e logo será mencionado que os alunos “não querem estudar”, ou “não se interessam pela matéria”, “só prestam atenção no celular” e “só ficam em aula por causa da chamada”. O diagnóstico do problema é feito por quase todo professor, em geral sob a crença de que não há solução, de que os alunos “são assim mesmo” e que essa é uma realidade invariável. Partimos do pressuposto de que existe a possibilidade desta realidade ser modificada, buscando discutir como proposta a metodologia do ensino jurídico participativo, elaborada por José Garcez Ghirardi e Marina Feferbaum (2012), dentre outros que serão abordados a seguir.

## **2. O ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO E SUA PROPOSTA PARA O ENSINO DO DIREITO**

Ao abordar a perspectiva do Ensino Jurídico Participativo, o autor José Garcez Ghirardi (2012, p. 15) inicia mencionando que “O ensino do direito é uma tarefa política”. Assim, por certo, não há como conceber essa proposta como retomada da educação bancária denunciada por Paulo Freire, se, como diz o autor, a educação é necessariamente ideológica e a ideologia por trás da educação bancária é a própria negação da política na educação - já que a negação do caráter transformado da educação serve para a manutenção da ideologia dominante - uma proposta



que se identifica como escolha capaz de conduzir esse processo político necessariamente terá de negar a educação alienante e opressora. Como destaca Ghirardi (2012, p. 17), não é apenas o que se fala sobre determinado assunto que implica uma escolha ideológica, mas o modo de falar e abordar, ou seja, a metodologia utilizada.

Ghirardi (2012, p. 27-35) expõe que essa tradição que coloca a detenção do conhecimento na pessoa do professor e a transmissão desse conhecimento de forma unidirecional do professor para o aluno se atribui ao paradigma da modernidade, onde o conhecimento se manifesta como objetivo, neutro, universal, abstrato, procedimental e eficiente. Neste modelo, o conhecimento abordado na faculdade se desvincula totalmente de quaisquer perspectivas individuais dos alunos, ou seja, pouco importa se de origem rica ou pobre, a realidade privilegiada ou sofrida, as experiências individuais com racismo, machismo, homofobia ou quaisquer outras visões de mundo que os alunos carreguem, pois o único conhecimento que importa é aquele que o professor carrega, aquele trazido pelo rigor do método, ainda que suas experiências pudessem servir para questionar esse conhecimento.

O modelo tradicional de sala de aula não abre espaço para as individualidades pois parte do pressuposto que o aluno não sabe nada que realmente importa, ele deve se comportar como uma caixa vazia onde serão depositados os conhecimentos verdadeiros. Havendo conhecimentos verdadeiros, selecionados pelo método, a consequência lógica é que o processo de avaliação também ocorre da forma mais objetiva possível para que seja mantido o rigor, então o aluno será posteriormente cobrado (geralmente de forma objetiva em questões de múltipla escolha) e atribuído friamente a uma nota, em que uma resposta correta a mais ou a menos pode significar aprovação ou reprovação. Neste sistema, a avaliação serve apenas como função somativa para representar numericamente o conhecimento disponibilizado aos alunos (TREVELIN; NEIVA, 2011, p. 3-4). Não há qualquer abertura para se estabelecer diferentes métodos avaliativos a partir do ponto de partida de cada aluno, uma vez que suas individualidades são irrelevantes a este sistema, todos partem do mesmo grau zero de conhecimento e serão avaliados da mesma forma ao final.

Para romper com essa tradição alienadora, é necessário estabelecer

uma prática docente que se funde em pressupostos completamente diferentes. A partir das leituras de Paulo Freire (1996; 2002), podemos ver que uma pedagogia progressista necessariamente tem que respeitar os saberes dos educandos, ou seja, não pode ignorar seus conhecimentos prévios e deve ter consciência de seu inacabamento, pois o conhecimento não está todo posto, pelo contrário, daqui a poucos anos muito haverá de novo, e a Universidade precisa ser local de fomento da mudança e não de estagnação. Também é necessário respeitar a autonomia do educando, aceitar maneiras diversas de construir o conhecimento, além de humildade, tolerância e, por fim, mas não menos importante, saber ouvir, pois ensinar não é a transferência unidirecional de conhecimento, mas a criação de um espaço que permita a construção conjunta de saberes.

Como se pode extrair do pensamento de Freire, a necessidade de escutar os discentes não significa apenas abrir espaço para que falem, mas o estabelecimento de um diálogo, de uma verdadeira possibilidade de construção do conhecimento a partir da troca de ideias, tanto na relação professor-aluno quanto na relação aluno-aluno. Nesta perspectiva, pode-se abordar a proposta de Lev Vigotsky, na qual se faz essencial a figura do professor mediador, que irá estabelecer a ligação entre o aluno e o conhecimento, criando as possibilidades de aprendizagem nas quais a relação entre os seres humanos é fundamental para a aquisição do conhecimento (DUARTE, 1996, p. 25).

Portanto não há espaço para autoritarismo em uma perspectiva de construção de conhecimento a partir de Paulo Freire ou a partir da elaboração de Vygotsky. Como menciona José Rasco (1999, p. 21), para afirmar este pensamento, na prática pedagógica libertadora formam-se comunidades de comunicação – semelhante ao diálogo entre os pares de Vygotsky – onde deve prevalecer “as forças do melhor argumento” e não o “argumento da força”. E neste sentido também se posiciona José Carlos Libâneo (2001, p. 15), uma vez que o autor propõe que o papel do professor é ser um parceiro mais experiente na busca do conhecimento.

Assim, a proposta do ensino jurídico participativo, conforme explica Ghirardi (2012, p. 29), se insere na crise pela qual passa o projeto totalizante da modernidade. A ciência e o conhecimento não mais se legitimam apenas a partir de categorias abstratas e universais (como a

legislação se estrutura), passa a ser necessário reconhecer o particular e o individual na construção do conhecimento. Para Ghirardi (2012, p. 35), a visão oferecida pela pós-modernidade inclui outros valores, tais como a valorização das subjetividades e dos aspectos culturais, o inescapável reconhecimento da dimensão político-moral do conhecimento, e a necessária particularização do conhecimento, um olhar para a realidade local e não apenas uma pretensa totalização de um conhecimento universal.

Isto não significa dizer que não há mais espaço para que o professor fale e exponha seus conhecimentos ou de que agora tudo deve partir do aluno e o professor será mero observador, essa não é a proposta do Ensino Jurídico Participativo e não é a proposta de Paulo Freire ou de outros pensadores construtivistas. Freire (2002, p. 33) menciona que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”, portanto, ao buscar estabelecer um método que busque conciliar a pretensão universalista com as individualidades o primeiro passo é centralizar o ensino no sujeito do aluno, deixar que ele conduza o seu processo de aprendizagem, mas não de forma totalmente livre, pois, ainda que a liberdade seja fundamental para a construção da autonomia, liberdade e licenciosidade não se confundem.

Deve haver então limites e controles, pois o professor não pode se eximir da sua função de guia, conciliador, problematizador ou motivador – assim como um pai ou mãe não deve sempre decidir pelos filhos, mas tomar parte nas discussões sobre as decisões – o professor deve indicar os caminhos e ajudar a compreender as consequências, sem tratar seus alunos como incapazes de “andar com as próprias pernas”, conforme Vicente Zatti (2007, p. 57), “ninguém é autônomo antes de decidir, a autonomia se faz ao longo da vida pelas decisões que tomamos, por isso a importância em assumir a própria liberdade responsabilmente”.

Sendo assim, a proposta de um ensino jurídico participativo visa a construção do conhecimento a partir do protagonismo do aluno, o que, conforme visto, permite o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo para a formação de pensadores cidadãos<sup>4</sup>, e leva a possibilidade

---

4 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25<sup>o</sup> Ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

de internalização dos conteúdos pelos alunos, de forma a realizar uma verdadeira aprendizagem significativa e duradoura através da apropriação dos signos pelos alunos (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 78).

Os métodos aqui expostos e exemplificados buscam colocar o protagonismo da sala de aula na pessoa do aluno. Estes não são os únicos métodos possíveis nem necessariamente os melhores para todas as situações, tendo em vista que todos possuem pontos fortes e fracos que serão mencionados, entretanto, para o recorte proposto serão estudados os seguintes: Diálogo Socrático, Role-Play e Simulação e o Método do Caso.

## ***2.1 Diálogo Socrático***

O mais antigo método de ensino, consiste em responder as perguntas não com respostas ou explicações definitivas, mas com novas perguntas que levem o aluno a continuar, por conta própria, o raciocínio (GHIRARDI, 2012, p. 54). Esse método possui larga utilização nos cursos de Direito norte-americanos, sendo considerado o método padrão de ensino, principalmente nos semestres iniciais. Em decorrência disso, grande parte das discussões acerca desse método são desenvolvidas por pesquisadores norte-americanos, chegando ao ponto de muitos professores afirmarem que não existe ensino jurídico se não for a partir do método socrático (GARNER, 2000a, p. 1597).

Este método possui como objetivo principal o desenvolvimento do raciocínio por parte do aluno, e não a dominação imediata de algum conceito ou conteúdo, exigindo assim uma postura ativa do estudante e não de mero espectador e receptor do conhecimento. Entretanto, isso não significa que não haja diversas críticas em sua utilização, apontadas principalmente pelos autores que vivenciam a presença deste método em quase todas as faculdades de Direito.

A professora norte-americana Christie Linskens Christie (2010, p. 340) aponta que o método possui diversas qualidades que ela percebeu tanto como aluna quanto em sua atividade docente no ensino jurídico. A autora aponta em primeiro lugar o fato de que um aluno que sabe que será questionado pelo professor em frente ao grupo quase sempre estará preparado. Ela menciona que o diálogo socrático impede que o aluno assumira um lugar de conforto e passividade em relação à sala de aula,

necessitando estar sempre preparado para o que o professor propuser, portanto, torna-se imprescindível a realização das leituras anteriores a sala de aula (CHRISTIE, 2010, p. 340). Entretanto, a autora aponta que diversas críticas ao método evidenciam que esse constante receio de não saber responder frente aos colegas não é saudável, ainda que levar os alunos a estudar seja um fim desejado, ele não se justifica pelos meios empregados em função da pressão psicológica exercida sobre os alunos. Outros pesquisadores criticam a utilização do método simplesmente pois, em geral, leva 60 minutos para chegar ao ponto que poderia ser alcançado em 10 se fossem utilizados outros métodos (BIX, 2013, p. 1257).

O professor que pretender empregar esse método precisa ter dois cuidados: em primeiro lugar, ele precisa estar consciente da escolha que fará. O método socrático pretende que o aluno desenvolva o raciocínio sozinho para chegar a algum conceito, ou talvez para desfazer algum preconceito anterior, sendo assim, muitas vezes requererá um bom tempo da aula e o professor precisa conscientemente estar aberto a ceder este espaço para permitir a construção do conceito pelos alunos. Além disso, o método obviamente será mais efetivo em turmas menores, em torno de 30 alunos, quando a maioria poderá participar da sequência de perguntas e respostas, pois em turmas muito grandes é provável que muitos fiquem de fora da discussão e acabem perdendo o interesse. O segundo cuidado que o professor deve ter é em relação a forma de articular os questionamentos para não gerar uma pressão psicológica que impacte negativamente no processo de aprendizagem dos alunos. Talvez aqui seja uma boa possibilidade para se estabelecer um contrato didático com os alunos, tendo em vista que eles muitas vezes estão abertos a propostas diferentes de ensino, entretanto, podem ser resistentes à ideia de serem perguntados em frente aos colegas pelo medo de errar. Neste caso, o professor informa aos alunos que a proposta é a construção coletiva do pensamento e que, para isso, eles terão papel ativo na formulação de conceitos.

## ***2.2 Simulação e Role-play***

São métodos nos quais os alunos devem assumir papéis específicos para a abordagem de determinado assunto. Neste caso, o Role-Play é voltado para a simulação do enfrentamento prático que o aluno terá

após o término da graduação ou mesmo durante seu período de estágio. Conforme Renata Albuquerque Lima e Átila Alencar Magalhães (2016, p. 315) colocam, essa metodologia visa estimular o aluno a buscar soluções para casos concretos, em que ele deve buscar da melhor forma utilizar os conteúdos teóricos aprendidos anteriormente. Dessa forma, há maior aplicabilidade quando os alunos já estão mais avançados no curso, já possuindo alguns pressupostos teóricos de outras disciplinas, os quais o professor pode colocar em teste através da tomada de papéis e da articulação do pensamento a fim de defender determinado posicionamento.

Ghirardi (2012, p. 59) expõe este método requer que os alunos façam opções dentre os diversos caminhos jurídicos possíveis para alcançar determinado fim, sendo assim, não há como realizar essa proposta sem que os alunos possuam conhecimento prévio das possibilidades com as quais podem lidar. Por exemplo, se defrontados com uma sentença judicial, eles precisam saber quais os recursos possíveis. Caso os alunos estejam em polos opostos no *role-play*, eles precisam saber quais os objetivos de cada parte e quais as medidas judiciais que melhor atendem aos seus interesses.

Acerca da Simulação, ela se diferencia do *role-play* pois, neste último, o professor deve estabelecer um caminho padrão a ser tomado (por exemplo, em uma audiência simulada, o professor pode esperar que os alunos que estão interpretando os advogados proponham determinado recurso a partir da decisão), entretanto, na Simulação os alunos possuem liberdade maior para atuar de acordo com os papéis atribuídos, com foco na relação entre os sujeitos e não na resposta específica trazida.

Cumprе ressaltar que aqui não há qualquer diminuição do papel do professor, pelo contrário, o professor terá que construir o cenário, escolher a situação-problema, sendo necessário que o professor domine todas as possibilidades que os alunos poderão desempenhar, além de definir os papéis e atuar como mediador da dinâmica entre os alunos, buscando extrair o máximo da atividade.

### ***2.3 Método do Caso***

Volta-se para a análise especificamente de decisões judiciais, desenvolvido e sistematizado pela universidade de Harvard, que atualmente

conta com o maior portal na *internet* de casos jurídicos para serem utilizados em sala de aula. O *site* da Harvard Kennedy School (<https://case.hks.harvard.edu>) apresenta inúmeros casos para utilização pelo professor, alguns casos inclusive premiados pelas Nações Unidas pela inovação na promoção de Direitos Humanos. Os casos se baseiam no Direito norte-americano ou em Direito Internacional, mas no Brasil já ocorrem iniciativas semelhantes, como a Casoteca Latino-Americana de Direito e Política Pública desenvolvida pela Direito SP<sup>5</sup>.

A discussão neste método será pautada por um caso jurídico específico, todos os conceitos que forem abordados serão a partir de sua utilização no caso concreto. Isso significa que não se trata de mera exemplificação por parte do professor para ilustrar algum conceito exposto, mas que a construção do conhecimento abstrato e geral será a partir do específico e concreto apresentado no caso. Desta forma, o Método do Caso se organiza desde suas primeiras concepções como um método que busca descobrir os motivos e maneiras que algo foi e pode ser realizado, ou seja, o foco é saber quais as alternativas possíveis em todos os momentos do processo jurídico.

David Garner (2000b, p. 324) aponta que este método leva os alunos a pensarem como advogados ao treinar a mente dos alunos para a prática a que estarão submetidos após a universidade, evitando simplificações e apresentando toda complexidade que seria presenciada em um tribunal. Além disso, cria autonomia no aluno, que pode posteriormente buscar os próprios casos que desejar conhecer e fazer sua própria investigação utilizando-se dos métodos desenvolvidos em sala de aula. Outro mérito do método do caso é não oferecer ao aluno uma visão simplificada do Direito, já que, como aponta Lênio Streck (2017), o ensino jurídico foi tomado por inúmeras publicações simplificadoras do Direito, que oferecem respostas prontas e resumidas para problemas complexos, consequência de um ensino que não está voltado para a formação plena do aluno, e sim para a aprovação massificada em concursos públicos compostos de questões objetivas de certo ou errado, onde não se exige qualquer raciocínio ou conhecimento profundo por parte do aluno.

---

5 Direito SP. Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/casoteca> Acesso em: 10 de março de 2018.

Entretanto, assim como os outros métodos, o Método do Caso não é suficiente para todas as situações e não pode ser utilizado indiscriminadamente sem que haja uma reflexão por parte do professor. Uma das maiores críticas que se faz em relação a este método é que, se mal utilizado, ele pode resultar no que se chama de “realismo jurídico”, ou seja, a ideia de que o Direito é aquilo que os tribunais dizem que é, o que certamente não é verdade (GHIRARDI, 2012, p. 77). Sendo assim, o Método do Caso pode ser utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento e construção do raciocínio, bem como para que os alunos tenham contato com a complexidade do Direito em sua versão institucionalizada, mas a utilização deste não significa prescindir de um aprofundamento teórico.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que todos os problemas dos cursos de graduação em Direito fossem resolvidos, de nada adiantaria se um deles ainda persistir: a falta de comprometimento dos docentes com o processo de ensino e de aprendizagem. É necessário que colegas juízes, promotores, advogados e demais profissionais que exercem a Docência em inúmeras faculdades de Direito percebam, em primeiro lugar, que sua atuação docente é, no mínimo, tão importante quanto qualquer outra que possuam e, em segundo lugar, que, assim como qualquer profissão, a Docência não se faz sem estudo, conhecimento e reflexão.

Este breve escrito é um convite para que os atuam na docência da graduação em Direito pensem a responsabilidade da formação daqueles que, de forma mais direta possível na sociedade, lidarão com as ideias de cidadania, de justiça, de liberdade e igualdade. Ou seja, não se pode conceber uma prática pedagógica alienante, que coloque o aluno como mero objeto do processo de ensino e que parta do pressuposto de que o conhecimento é detido integralmente pelo professor. É necessário pensar o Direito e não memorizar o Direito e, para isso, é necessário que se eleja um método de ensino, como alguns abordados neste trabalho, que buscam, ainda que brevemente, uma postura ativa do aluno visando um aprendizado duradouro, bem como uma formação para a cidadania, por meio do fomento da autonomia e independência.



Sendo assim, o que se buscou compartilhar aqui foi uma síntese, desde o problema do ensino bancário utilizado largamente em nossas faculdades, passando pelas propostas teóricas que enfatizam o fracasso deste sistema e culminando com propostas metodológicas específicas para a atuação em sala de aula. Obviamente, muito mais ainda precisa ser dito – e lido pelos professores – sobre esses assuntos, essas poucas páginas aqui longe estão de serem suficientes para abordar toda a complexidade envolvida.

Como mencionado, os métodos propostos são exemplos de possibilidades de reformulação do processo de ensino e de aprendizagem, porém, sua utilização não pode ocorrer de forma irrestrita ou irrefletida, o professor precisa definir quais seus objetivos para o curso, quais conteúdos deseja abordar, conhecer quais habilidades seus alunos já possuem e quais deseja desenvolver. Ainda existirão muitos momentos em que a aula expositiva terá lugar, entretanto, esse momento também deve ser pensado, planejado, para possuir significado dentro de um processo mais amplo, que busca a aprendizagem de longo prazo e a construção da autonomia do aluno a partir de uma pedagogia formadora que o coloca no centro do processo que ele deve protagonizar.

É necessário, então, ir além da constatação da crise, pois os professores estão acostumados a lamentar o desinteresse dos alunos, que não querem estudar, que não sabem se posicionar e que têm pouco conhecimento acadêmico. Precisa-se arcar com o ônus de adotar um projeto pedagógico que se volte para o aluno, que o coloque como principal ator do seu processo de aprendizagem e que exija que o professor assuma sua responsabilidade como formador, pois a docência, como coloca Paulo Freire (2002, p. 39), sempre será uma forma de intervenção no mundo. Este é o convite que aqui se faz aos professores da graduação em Direito.

## Referências

ALMEIDA, Vinicius. **Nossa pedagogia do Direito e a arte de desencantar um estudante**. Disponível em: <http://justificando.com/2016/05/25/nossa-pedagogia-do-direito-e-a-arte-de-desencantar-um-estudante/> Acesso em: 18 de setembro de 2021.

BIX, Brian H. **Contract Texts, Contract Teaching, Contract Law: Comment on Lawrence Cunningham, Contracts in the Real World**.

In: Washington Law Review. Volume 88. N 4. 2013.

CARVALHO, Nathalie de Paula. **Uma análise do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revista-juridica/article/view/125> Acesso em: 10 de setembro de 2021.

CHRISTIE, Christie Linskens. **What Critiques Have Been Made of the Socratic Method in Legal Education?** European Journal of Law Reform 2010 (12) 3-4. Disponível em: [https://www.academia.edu/4995503/What\\_Critiques\\_Have\\_Been\\_Made\\_of\\_the\\_Socratic\\_Method\\_in\\_Legal\\_Education\\_The\\_Socratic\\_Method\\_in\\_Legal\\_Education\\_Uses\\_Abuses\\_and\\_Beyond](https://www.academia.edu/4995503/What_Critiques_Have_Been_Made_of_the_Socratic_Method_in_Legal_Education_The_Socratic_Method_in_Legal_Education_Uses_Abuses_and_Beyond) Acesso em: 10 de setembro de 2021.

CNE. **Resolução CNE/CES 9/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º, de outubro de 2004.

DANTAS, F. C. de San Tiago. **Cadernos FGV Direito Rio**, textos para discussão – nº 3 – Rio de Janeiro – fevereiro de 2009.

DUARTE, Newton. **A escola de Vigotski e a Educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural**. In: Psicologia USP. São Paulo. V. 7. N. 1/2. p. 17 – 50, 1996.

FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez. **Ensino do Direito para um mundo em transformação**. São Paulo. Fundação Getúlio Vargas. 2012.

FORNARI, Luiz Antonio Pivoto. **O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25º Ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **O Financiamento Estudantil Federal nos Cursos Jurídicos Brasileiros**. 2015. Disponível em: [http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio\\_observatorio\\_do\\_ensino\\_do\\_direito\\_-\\_vol\\_2\\_n\\_2.pdf](http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_observatorio_do_ensino_do_direito_-_vol_2_n_2.pdf) Acesso em: 18 de setembro de 2021.

GALVÃO, Joaquim. **Cadernos FGV Direito Rio**, textos para discussão – nº 3 – Rio de Janeiro – fevereiro de 2009.

GARNER, D. David. **Socratic Misogyny? – Analyzing Feminist Criticisms of Socratic Teaching in Legal Education**. Brigham Young University Law Review 4 2000a.

GARNER, David. **The continuing vitality of the Case Method in the Twenty-First Century**. In: Brigham Young University Education and Law Journal. N. 2. Article 7. 2000b.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo. Fundação Getúlio Vargas. 2012.

G1. **OAB certifica 139 cursos de direito com selo de qualidade**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/oab-certifica-139-cursos-de-direito-com-selo-de-qualidade-veja-lista.html>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

Harvard Kennedy School. Disponível em: <https://case.hks.harvard.edu/> Acesso em: 20 de setembro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da Didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos**. Goiânia, 2001.

LIMA, Renata Albuquerque; MAGALHÃES, Átila de Alencar Araripe. **Aplicando metodologias ativas no ensino do direito no Brasil**. In: Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica. Florianópolis: CONPEDI, p. 307-322, 2016.

OLIVEIRA, Cláudia de Cunha Monte; SILVA, Eliane Campos da. **Vygotsky e a Educação**. In: Caderno de produção acadêmica do Programa de pós-graduação da Universidade de Vitória – ES. V. 17. N. 2. Jul/dez 2011.

RASCO, José Félix Angulo. INOVAÇÃO, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE REDE. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, 4(2). 1999. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1029> Acesso em: 20 de setembro de 2021.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2021**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-11/download> Acesso em: 15 de setembro de 2021.

STRECK, Lenio. **Resumocracia, concursocracia e a “pedagogia da prosperidade”**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-pedagogia-prosperidade> Acesso em: 15 de setembro de 2021.

TREVELIN, Ana Teresa Colenci. NEIVA, Jaqueline Santos Feliciano da Silva. **Estilos de Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior.** In: VI Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. Novembro/2011.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre. EDIPUCRS. 2007.

# SABERES DIFERENTES: DIÁLOGO ENTRE FREIRE E SAVIANI

*Alessandra Junia Avelino<sup>1</sup>*

*Adriana Thamires de Carvalho Silva<sup>2</sup>*

*Fernanda do Amaral Luna<sup>3</sup>*

*Juliana da Consolação Rodrigues<sup>4</sup>*

*Luana Vanessa Daniel<sup>5</sup>*

*Maraisa dos Santos<sup>6</sup>*

## 1. Introdução

Em se tratando do contexto escolar e principalmente da atualidade

- 
- 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Docente na rede pública de ensino. E-mail: [alessandrajunia96@gmail.com](mailto:alessandrajunia96@gmail.com).
  - 2 Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla, pela UCAM/Prominas. Graduada em Pedagogia, pela UEMG/Barbacena. Docente na rede Municipal de Barbacena no ensino fundamental dos anos iniciais. E-mail [adrianathamires@hotmail.com](mailto:adrianathamires@hotmail.com).
  - 3 Licenciada em Química IF Sudeste MG Campus Barbacena. E-mail [lunnafernanda18@gmail.com](mailto:lunnafernanda18@gmail.com).
  - 4 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Graduada em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA). Pós-graduada em Gestão Escolar: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Docente na Educação Infantil do quadro efetivo da Rede Municipal de Barroso-MG. Docente nos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Barbacena-MG. E-mail: [julianarodrigueseducacao@gmail.com](mailto:julianarodrigueseducacao@gmail.com).
  - 5 Pós graduanda em Ensino de Química pela Faculdade Única de Ipatinga. Licenciada em química pelo IFSUDESTE MG. E-mail: [luanavanessa253@gmail.com](mailto:luanavanessa253@gmail.com).
  - 6 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: [maraisasantos960@yahoo.com.br](mailto:maraisasantos960@yahoo.com.br).

em que vivemos em meio a pandemia da COVID-19, a educação está em uma constante mudança, e é necessário dialogar em relação a teorias e práticas na educação.

No contexto escolar a teoria e prática é um elemento importante dentro de sala de aula, visto que, são diferentes alunos, com saberes diferentes, por isso a importância de refletir em relação a teorias e práticas.

Diante disso pensar em educação, é se pensar em termos como por exemplo, para quem é essa educação, qual o objetivo, e que métodos utilizar para que os alunos se sintam parte da educação, e entre outros questionamentos que precisamos abordar para chegar em uma aprendizagem que realmente prioriza o aluno, respeitando o seu saber.

No entanto sabemos que ao se tratar de assuntos educacionais em meio ao cenário de pandemia é preciso repensar a teoria e prática utilizada, diante que o presencial com o virtual tem necessidades diferentes.

Dessa maneira a educação no Brasil, está ocorrendo em diferentes ambientes, virtual ou presencial, porém o contato do professor com o aluno está ocorrendo em meio a esses contextos, sendo necessário o professor se atualizar e buscar diferentes formas para que o aluno se interesse pelo conteúdo.

Neste sentido o presente capítulo tem como objetivo dialogar sobre os diferentes saberes no contexto escolar, pautado na obra de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Em um primeiro capítulo será abordado a história de Freire e sua teoria, no segundo vamos apresentar a história de Dermeval Saviani e sua teoria, e no último capítulo será feita uma reflexão sobre Freire e Saviani, partindo dos pontos similares e das diferenças em suas teorias.

Compreendemos que discussões em relação à teoria e prática no contexto escolar contribuíram para mudanças no ensino, visto que, a educação precisa ser acessível a todos. Por isso precisamos dialogar com autores que valorizem a educação, como os citados nesse capítulo.

## **2. Freire: entendimentos em relação a teoria de um educador brasileiro**

Paulo Freire é um educador brasileiro que nasceu em Recife no ano de 1921 e faleceu em 1997, filho de Joaquim Temístocles Freire, e de

Edeltrudes Neves Freire.

Na sua formação Freire é Professor de Língua Portuguesa e em 1947 foi conceituado diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria. E em 1955 fundou, no Recife, o Instituto Capibaribe, uma escola inovadora.

Ele foi responsável por criar um método inovador no ensino da alfabetização para adultos, e durante sua carreira escreveu diversos livros, como por exemplo, Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia, entre outros.

Dessa maneira vamos dialogar sobre o método Paulo Freire de alfabetização, que era inicialmente destinado a jovens e adultos considerados oprimidos pela sociedade. Tendo como objetivo favorecer a construção do conhecimento de pessoas das camadas populares, e como ponto de partida os conhecimentos que os sujeitos já possuíam e levando-os à uma reflexão sobre o meio em que está inserido e sobre seu papel enquanto cidadão. A teoria busca proporcionar aos educandos instrumentos que permitam que ele evolua de uma consciência ingênua ou alienada para uma consciência crítica, que permita que ele se liberte de situações opressoras, transformando seu contexto. Freire (2009) afirma que uma educação que seja capaz de promover a consciência crítica tem que ser uma educação que conseguisse assim:

Colaborar com o povo na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. (FREIRE, 2009, p. 114)

Diante de tal questão a ação pedagógica, segundo a teoria de Freire, é capaz de cooperar para que o indivíduo se torne livre de ideias e concepções de mundo opressoras pois, diante de uma prática educativa libertadora, o sujeito através da reflexão, seria capaz de transpor as barreiras da consciência do senso comum. Tal libertação aconteceria quando o sujeito fosse capaz de exercer sua autonomia, fazendo uso da razão e reflexão.

Além disso, Paulo Freire denuncia uma educação que tem por

objetivo a transmissão acrítica do conhecimento e a reprodução da educação bancária. Tais práticas inviabilizam a descoberta do novo, a criatividade do educando, a liberdade e a autonomia.

Neste sentido apesar de todas as mudanças que estão ocorrendo em relação a educação é preciso continuar lutando por uma educação que priorize a transformação do sujeito e principalmente o pensamento crítico. Como aborda Paulo Freire (1994):

Hoje, mais do que em outras épocas, devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos. (FREIRE, 1994, p.11)

Por isso mesmo vivendo em um contexto difícil é preciso continuar, diante de todas as dificuldades, visto que, na escola o aluno carrega consigo signos construídos a partir de suas experiências, contudo é preciso que a teoria e a prática dialoguem com essa experiência da criança.

No contexto virtual e presencial diversos fatores devem ser considerados para que a teoria e a prática consigam caminhar juntas, diante que a escola é composta pela sociedade, família, alunos e professor.

Contudo para que se tenha uma educação de qualidade é necessário que o aluno construa saberes e não reproduza prática de decodificar e juntar os símbolos, a educação deve ser vista pelo aluno de maneira lúdica e prazerosa, considerando a sua vivência de mundo como aponta Freire (2006):

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria se distorcer pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. (FREIRE, 2006, p.15).

Enfim a educação é um diálogo entre teoria e prática em sala de aula, no entanto conseguimos caminhar positivamente para o ensino e a aprendizagem através de teorias e práticas que respeitem a vivência de



cada aluno, visto que, se tratando de um contexto com diferentes alunos logo a necessidade de cada turma se altera, posto que, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 1989, p. 9).

### **3. Construção das percepções de Saviani a partir da Pedagogia Histórico Crítica**

Dermeval Saviani, Filósofo por formação, é educador, professor universitário e pesquisador, nascido em 25 de dezembro de 1943 em Santo Antônio de Posse, comarca de Mogi Mirim, no interior do Estado de São Paulo, vivenciou marcos importantes na educação do nosso país, durante o processo de firmamento do período democrático que vivemos na atualidade.

Foi o fomentador da teoria histórico-crítica conhecida também como teoria crítico-social dos conteúdos, objetivando a transmissão de conhecimentos significativos que contribuam para a inclusão social do educando.

Partindo das percepções de Saviani, iniciaremos este capítulo com um resumo do seu entendimento acerca da educação sob a ótica da pedagogia histórico crítica:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2002, p. 420)

Neste contexto, a educação se torna integradora, onde os sujeitos contribuem de maneira simultânea, de acordo com a posição em que ocupam, não em caráter hierárquico, mas em sua individualidade e representação social, aluno e professor encontram-se horizontalmente no mesmo espaço, e o aluno não é mais um mero receptor como em outrora,

ele se torna parte integrante do processo, a partir desta reflexão buscamos compreender como a educação pode contribuir para a emancipação do sujeito, vemos então, duas teorias apontadas pelo autor, sendo a primeira a educação como instrumento capaz de superar a marginalização e a segunda como sendo esta, um fator de marginalização, para elencar a primeira, Saviani (2008) faz a seguinte afirmação:

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí, como um instrumento de correção dessas distorções. (SAVIANI, 2008, P.4)

Nesta ótica vemos a centralidade na educação, que deve ser enfatizada de acordo com as mazelas da sociedade, até que estas sejam superadas, e ao atingir o patamar da superação, este deve ser mantido com grandes esforços, neste contexto percebemos a educação como o alicerce da modificação da realidade do sujeito, sem considerar outros aspectos, como os apontados na segunda prerrogativa:

A educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (SAVIANI, 2008, P. 5)

Vemos aqui, a impossibilidade de se dissociar a educação da estruturação social, uma vez que a educação não se sobrepõe aos aspectos sociais como uma possibilidade de modificação, mas como um instrumento que pode ser usado de forma conjunta, promovendo o conhecimento crítico, pensando e compreendendo a complexidade social, pois, se o ensino não for pensado e promovido desta forma, ele fomentará a ação do explorador, e não a capacidade de modificação do marginalizado conforme descreve Saviani (2008):

[...] enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão

do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí, seu caráter segregador e marginalizador. Daí, sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. (SAVIANI, 2008, p. 24)

A partir desta afirmação, devemos nos indagar a que grupo a escola deve servir, a quem deve se direcionar e o que pode ser modificado a partir da percepção de que esta seja capaz de articular a transformação que almejamos, nossa sociedade desde os primórdios é dividida em classes sociais, onde o marco das relações entre marginalizado e enobrecidos é a exploração, por este motivo, a escola deve se sobrepôr a seletividade e segregação tão enraizada em nossa cultura, se tornando o instrumento de voz daqueles que historicamente foram marcados pelo silêncio.

A pedagogia histórico-crítica se refere a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade” (SAVIANI, 2012, p. 13).

Desta forma, este processo se torna relevante ao subsidiar a criticidade nos sujeitos, fazendo com que estes sejam capazes de compreender e modificar sua realidade social, rompendo com a sistematização dos privilégios e efetivando a concretização dos princípios democráticos no contexto educacional socialmente construídos e apropriados pelos sujeitos.

### ***Pressupostos dialógicos entre Freire e Saviani***

Como já se sabe, o acesso as informações e ao conhecimento, no nosso contexto atual, se tornou uma necessidade básica das pessoas no contexto da sociedade urbano-industrial ou pós-industrial.

O espaço escolar, ou mais precisamente a escola como um todo, se trata de uma instituição social que tem a capacidade de oportunizar esse direito social. Buscar pela realização desse tipo de trabalho formativo de apropriação recriada do saber científico, estabelece a centralidade da instituição escolar.

O entendimento acerca do conhecimento é fundamental para a

compreensão do legado que se pretende transmitir para as futuras gerações. Nesse contexto, o currículo surge como um valioso campo para a apresentação das várias concepções de conhecimento escolar e, conseqüentemente, possibilita o desvelamento da sociedade que se pretende construir.

Além de entender sobre o conhecimento, o conceito do que seria a aprendizagem é essencial ao ser humano. A aprendizagem está descrita como um fenômeno, um método, uma maneira, e a mesma, está relacionada ao ato de aprender, e isso pode nos levar a afirmar que implica em uma mudança no modo de como o indivíduo pode se comportar em virtude da experiência

Nosso trabalho buscou falar sobre as ideias acerca da “aprendizagem” e “aprendizagem histórica” nas obras pedagógicas publicadas, pelos teóricos educacionais Paulo Freire e Dermeval Saviani, inicialmente nos deparamos com uma necessidade de entender o que ambos pensam sobre educação. Dermeval Saviani e Paulo Freire, assinalam suas visões acerca da educação, por partirem de enunciados filosóficos adversos, embora pensem esse processo de um mesmo lugar, o ser humano.

Sabe-se que Paulo Freire não era um “curriculista”, porém, suas problematizações em relação aos saberes e conhecimentos, desde a década de 1960, influenciaram toda uma geração de autores no campo da teoria curricular crítica. O ponto de vista de Freire (1992, 1996, 2013) em relação ao conhecimento vai em direção da valorização dos saberes comuns da realidade concreta dos sujeitos, como ponto de partida para uma construção dialógica com os conhecimentos tidos como universais, os quais o autor chama de conhecimentos-padrão. Em obra escrita com Ira Shor, Paulo Freire sintetiza com precisão sua concepção:

O chamado “padrão” é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas. Agora, a questão é a seguinte: sabendo de tudo isso, terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom’ inglês?” Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e outro professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês de primeira (risadas),

ele acentua a dominação dos estudantes pela ideologia elitista, que está inserida nessas regras. O professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa. Você está vendo? Acho que é dessa forma que os professores podem refletir sobre o medo que eles têm da rejeição dos estudantes e também sobre o medo que têm das formas padronizadas (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49).

Paulo Freire busca, com a ascensão da relação dialética entre teoria e prática, transformar a prática educativa num exercício de reflexão crítica, saindo do objetivismo e do subjetivismo, entendidos, respectivamente, como ativismo vazio e discurso idealizado (FREIRE, 2005, p. 41). Assim, a pedagogia que se pretende crítica e progressista exige envolvidos no processo educativo, um constante exercício de pensar a prática para buscando sempre melhorá-la.

Observa-se nesse contexto, que tanto o processo educativo, quanto o processo de ensino e aprendizagem são entendidos por Freire na perspectiva dialógica, ou seja, a dialogicidade. E tal conceito é o ponto central nas diversas obras do autor, em especial em “Pedagogia do oprimido”, uma vez que o processo educativo se faz com o oprimido, e não para ele. A prática pedagógica se baseia no certame de que os docentes e discentes **são igualmente portadores de cultura e esta, por sua vez, deve ser o ponto de partida da metodologia.**

Já em ‘Pedagogia da Esperança’, Freire (2004) raciocina acerca do que se entende por ensino e aprendizagem e considera que estes dois conceitos não podem ser separados, já que sua separação implicaria o risco de transformar a prática educativa num ato mecânico e, por vezes, autoritário.

Assim, considera-se que o ato de ensinar é mais que transferir conhecimento, ensinar é produzir nos educandos a possibilidade de construção do conhecimento de maneira criadora e transformadora; e aprender é se apropriar do objeto, dele tomando a devida distância, em processo no qual o educando compreende, entende e analisa, mas de forma crítica o que se pretende apropriar.

Na visão Paulo freiriana, esse difícil e complexo processo não pode se dar ao acaso, faz-se necessário, certo rigor científico para que se

possa verdadeiramente superar a consciência ingênua sobre a presença de qualquer objeto ou relação no mundo. Os professores não são aqueles que dão as respostas, mas aqueles que fazem indagações e auxiliam os alunos na problematização da realidade. Nas palavras de Freire:

“(...) Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2003, p. 32)

Nota-se que o pensamento de Paulo Freire nos leva a algumas questões fundamentais para a construção de uma prática pedagógica a favor das classes populares. Por isso, é imperativo que o educador e a educadora tenham posições políticas claras e que as explicitem: *“em nome ao respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe”* (Freire, 2004, p. 71). Por fim, para Freire, a educação é um processo dialógico na medida em que os interlocutores formulam conhecimentos e de maneira recíproca ensinam e aprendem.

Já no final da década de 1970 e no início da década de 1980, quando se inicia o processo de abertura democrática após as brutalidades impostas pelo Regime Militar, começam a ser divulgadas as ideias bases do que depois ficou conhecido como pedagogia histórico-crítica, que tem como precursor o professor Dermeval Saviani (1944-).

“O processo de abertura democrática, (...), a organização e a mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação, as produções críticas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação das ideias pedagógicas propiciadas pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.” (SAVIANI, 2007, p.411)

Apoiada nas ideias e na metodologia marxista, a pedagogia histórico-crítica desenvolve uma concepção de escola que, embora não ignore seu caráter social e sua relação direta com a reprodução do sistema capitalista, pretende servir de aporte para mudanças efetivas da sociedade

capitalista, é justamente por isso que comumente é categorizada como concepção crítica, mas não reprodutivista.

Constata-se que enquanto Dermeval Saviani aponta que o ser humano se distingue dos demais animais devido a sua capacidade de transformar a natureza, ou seja, de adaptá-la a si através do trabalho, Paulo Freire considera que o ser humano é um indivíduo inacabado em processo de constante humanização.

É notório que Freire e Saviani, pela complexidade de suas obras, guardam em si diferenças epistemológicas e teóricas. Freire e Saviani, mesmo que com pressupostos diferentes, realizaram o difícil, porém necessário, esforço de pronunciar as intrincadas relações que marcam a sociedade brasileira com um pensamento filosófico-educacional que se propõe transformador justamente por partir desta conjuntura político-social e a ela se voltar numa práxis pedagógica progressista.

### ***Uma abordagem histórica: Formação de professores de acordo com Saviani e Freire***

Em 1939, surgiu o curso de pedagogia. De acordo, com a história foram os jesuítas que começaram. Este ensino aprendizagem no Brasil, apesar das motivações religiosas, pois era um modelo professorado pela igreja.

Porém, com passar dos anos, o ensino começa aparecer mudanças, em que apresenta vários avanços e retrocessos ao decorrer. Isto sem dúvidas, era refletido na formação dos professores.

Segundo Saviani, (2007) no século XX é priorizado para métodos de aprendizagem, estabelecendo fundamentos psicológicos da educação. Então, ocorre uma mudança na tendência pedagógica, onde o centro deixa de ser o professor que ensina e passa a ser o aluno que aprende.

Freire (1996), ressalta que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Freire e Saviani, nos mostra a partir de seus pressupostos que a formação permanente está relacionada ao processo de aprender e ensinar, como realidades ações vinculadas uma a outra, como movimentos de

um único ato. Ao mesmo tempo em que se aprende, também se ensina e vice-versa.

A dinâmica do aprender e ensinar é ao ser humano e à sua capacidade de em refazendo-se refazer a história, o seu próprio mundo de atuação e convivência, por isso, o fato de determinadas ideologias, historicamente, pregando um determinismo e acontecidos históricos de que nada pode ser mudado.

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconcluso. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação. (FREIRE, 1993, p. 18).

Então, tanto Freire como Saviani nos fazem refletir como educadores e educandos, interpreta a realidade e responde às suas necessidades. Dessa forma, é possível compreender que o educador precisa tornar-se protagonista na escola e na sociedade. Há um silenciamento docente ainda existente, uma ausência de voz dos professores na sociedade, por isso perderam espaço em meio ao público. Portanto ainda é preciso lutar pela presença pública dos professores.

#### **4. Considerações Finais**

Em virtude dos capítulos e a relação com o ambiente escolar, se torna necessário refletir sobre as teorias e práticas em sala de aula, visto que, em tempo de pandemia da COVID-19, mudanças são constantes, seja no ambiente escolar, seja na sociedade em geral.

Neste sentido o educador tem um papel importante, que carrega consigo ao longo da história, diante de sempre está em um contexto com diferentes alunos e realidades, porém ao se tratar de contexto escolar precisamos também pensar em outras questões.

Diante do pressuposto que a escola faz parte da sociedade em geral e questões políticas refletem no modelo de ensino, desta maneira teóricos como Freire e Saviani são âncoras para se ter uma educação que priorize todas as classes.

Ainda que, o educador não tenha poder suficiente para fazer



modificações diretas em leis que valorize uma educação para todos, é preciso viver em uma constante luta, que valorize o aluno na sua aprendizagem, respeitando assim o seu contexto.

Dessa maneira o ser humano tem a capacidade de está em constante humanização, com isso a escola tem diversos aliados, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de maneira crítica.

Enfim a educação tem um papel importante na vida do sujeito, por isso o processo de ensino e aprendizagem devem ser modificados conforme a necessidade de cada aluno, diante que a construção de uma prática pedagógica deve ser a favor das classes populares, pois o Brasil é formado por diferentes contextos e realidades, e se ter uma educação de qualidade se torna direito da classe popular, porem para que isso aconteça reflexões acerca de Freire e Saviani são elementos importantes para mudanças positivas na educação.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia** - O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 29<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 6<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Fabiana dos Santos Franco da. A identidade do pedagogo e as novas diretrizes curriculares de pedagogia. In: **ANAIS do VIII congresso nacional de educação–EDUCERE edição internacional**. 2008.

PIN, Silvana Aparecida; DO NOGARO, Arnal; WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 533-566, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Biografia de Paulo Freire. **EBiografia**. Acessado em 15 de setembro de 2021 e disponível em [https://www.ebiografia.com/paulo\\_freire/#:~:text=Paulo%20Freire%20\(1921%2D1997\),19%20de%20setembro%20de%201921](https://www.ebiografia.com/paulo_freire/#:~:text=Paulo%20Freire%20(1921%2D1997),19%20de%20setembro%20de%201921).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Biografia de Saviani: Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.4, n.2, p. 19-32, Jul./Dez., 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8656>  
Acesso em: 17 de setembro de 2021.

# EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REFLEXÕES ENTRE O ENSINO DA MÚSICA, A MODALIDADE EAD E A FORMAÇÃO SOCIAL

Daniely Maria dos Santos<sup>1</sup>

Victor Emanuel Pereira de Sousa<sup>2</sup>

## 1. Introdução

As conjecturas e demandas sociais corroboram, desde tempos remotos, para o avançar humano e político-social de diferentes povos e nações. Atrelado a esse pensamento, destacam-se as premissas que envolvem o Estado do bem-estar social e a própria luta humana em prol da sobrevivência e do desenvolvimento do *homo sapiens*. Assim, é notório que a união entre o viés político, social e humano atravessa os decursos existenciais desde os primórdios e, dessa forma, perpassa por gerações, trazendo consigo diversos antagonismos, paradigmas e pluralidades.

Ante o exposto, enseja-se o ideal da educação pautada em valores sociais, em que os sujeitos tenham como estímulo a autenticidade e a consciência de seus compromissos com a sociedade em que vivem. Nesse liame, a cidadania, bem como os novos desafios que compõem a

---

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. E-mail: daniely.santos1@yahoo.com.

2 Graduando no curso de licenciatura em Música com habilitação em violino na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), onde também foi aluno da classe de viola. Foi aluno de masterclasses com professores como: Tiago Ellwanger, Edson Queiroz, Borislava Iltcheva, etc. Atua desde 2018 como cantor do grupo vocal de música renascentista Madrigal Beija-Flor e como professor e pesquisador no Projeto Pequenos Grandes Violinistas (PGV), desde o primeiro semestre de 2019. E-mail: vepsnaza@hotmail.com.

educação, como é o caso das novas formas de ensino, são elementos que carecem ser discutidos e pensados não apenas sob um âmbito educacional, mas também social. Assim sendo, teorias, princípios, componentes curriculares e valores, devem estar interligados, a fim de ser proposta uma perspectiva inter e pluridisciplinar, no que se refere aos enfrentamentos políticos, sociais e culturais da coletividade.

Diante dessas explanações iniciais, confere discorrer a respeito das motivações que nortearam as proposições deste breve estudo, as quais procuraram envolver, de maneira correlacionada, reflexões entre o ensino da música, a modalidade EAD e a formação social, tendo como prisma basilar a educação e a cidadania. Nesse ínterim, vale mencionar que os desdobramentos aqui desencadeados surgiram a partir de uma proposta interdisciplinar, que buscou abranger conhecimentos advindos de diferentes áreas do saber, com vistas a refletir, de maneira rica e heterogênea, a despeito de temáticas distintas.

Sob esse viés e, objetivando-se dissertar acerca dessas nuances, este estudo abordará, sequencialmente, as temáticas que permeiam a educação a distância, bem como os novos educadores, a educação e a cidadania e as perspectivas formativas e sociais. Por conseguinte, espera-se contribuir para novas pesquisas e discussões de caráter dialogado, a fim de que novas propostas teóricas e práticas sejam articuladas.

## **2. Educação a distância**

A educação a distância (EAD) tem sido cada vez mais compreendida como um elemento crucial no processo de formação, nas mais diversas áreas do conhecimento. De fato, durante o período de pandemia mundial, é perceptível que as ferramentas oferecidas por essa modalidade de ensino foram e têm sido um exímio facilitador para inúmeras áreas do saber, inclusive para a área da educação musical ou para o ensino de algum instrumento do ramo da música. Com efeito, cabe salientar que o ensino remoto tem sido um forte aliado, no que se refere à influência para aumentar o interesse de alunos, pesquisadores e até mesmo dos professores, a trabalharem em ambientes virtuais nos cursos de música.

Isso posto, de acordo com Borne (2011), “Uma educação a distância pode ocorrer entre pessoas que se encontram em dois bairros, cidades,

estados, países diferentes, contanto que compartilhem dos meios e da tecnologia necessária para envio e troca de materiais” (BORNE, 2011, p.44). Nessa perspectiva, confere ensejar a eficácia e a celeridade advinda dos inúmeros meios de comunicação, bem como das múltiplas mídias sociais que permeiam a atual sociedade. Logo, a educação, assim como os demais meandros sociais, tem buscado, a partir de formas heterogêneas, como o ensino híbrido e a utilização de metodologias ativas, por exemplo, inserir em suas mais diversificadas ações, os trabalhos mediados pelas tecnologias.

Destarte, ao se considerar que a educação a distância une a mais recente tecnologia de informação e comunicação, percebe-se também que os gestores e educadores enfrentam, desde vantagens e benefícios, até os muitos desafios causados pela inovação dos métodos propiciados pelos ambientes virtuais. De fato, essa forma de ensino está sendo validada, uma vez que, de uma maneira bastante dinâmica e veloz, os ambientes virtuais, comumente usados no século XXI, estão sendo implementados e prestigiados para acompanhar as mudanças educacionais e o desenvolvimento dos aprendizes.

Num âmbito geral, a educação não presencial ou híbrida, facilita e leva o conhecimento para mais perto dos alunos, principalmente no ensino superior. À vista disso, é notório que ter um aparelho celular, nos tempos de hoje, é um atributo meramente comum, o que viabiliza ainda mais os estudos no ensino básico e o ingresso nas graduações para todos os sujeitos sociais que têm acesso à internet. No entanto, embora o conhecimento passe a ser mais distribuído para os que têm interesse, é pertinente ressaltar que começam a surgir dificuldades para aqueles discentes que precisam de maiores assistências presenciais para receberem e/ou assimilarem os conhecimentos.

Nessa seara, vale ponderar que as desigualdades sociais também se fazem presentes no ensino a distância, posto que, em muitas ocasiões, as metodologias advindas do ensino remoto disseminam a exclusão e a não equiparação de oportunidades. Como exemplificação, destaca-se o fato de alguns alunos não poderem acessar e desfrutar do conhecimento, assim como ocorre com outros, o que se dá, em linhas gerais, quando não ocorre a adaptação das aulas de um modo que atenda as demandas de

todos os estudantes. Desta feita, observa-se a prevalência de um ensino meritocrático, que insiste em unificar currículos e formas de ensino, embora se tenha a concepção axiomática de que o público-alvo é plural e, ao mesmo tempo, dotado de características particulares.

Diante do exposto, é mister elencar situações pragmáticas, em que tais apontamentos são evidenciados de maneira real e prática, não sendo, dessa forma, apenas desdobramentos reflexivos. Para tanto, aborda-se o ensino de música, em que se percebe, enfaticamente, que em algumas instituições de ensino de cunho musical, instrumentos são emprestados aos alunos que não os possuem, a fim de que possam desenvolver os seus estudos. Assim, as escolas possibilitam, de maneira cooperativa, que aqueles que não têm condições financeiras, tenham a possibilidade de se desenvolverem e acessarem o ensino/aprendizagem de uma forma democrática. Em contrapartida, tendo em vista a atual conjuntura, os alunos dos cursos de música a distância têm constatado a dificuldade da aquisição de instrumentos, fazendo-se presente mais um obstáculo para o ensino desse fazer artístico.

A despeito disso, é coerente enfatizar que entre um curso de educação musical e um de algum instrumento em específico, a educação musical apresenta menos barreiras para a preparação de uma aula não presencial e para absorver os conhecimentos dela provenientes. Outrossim, é cabível mencionar que em aulas presenciais de instrumentos, os aprendizes executam as passagens mais complexas e os professores orientam melhores formas de estudo, propõem fraseados musicais, explicam técnicas e as aplicam conjuntamente com os seus alunos. Nesse enquadramento, segundo Westermann (2010), os discentes, com o ensino remotizado, precisaram desenvolver um grau de autonomia para os estudos pessoais e aplicações de técnicas e conceitos simplesmente com os materiais disponibilizados pelos orientadores de estudo. Ante tais proposições, considera-se que essas e outras situações são extremamente desafiadoras e têm causado profundas discussões relacionadas ao ensino hodiernamente.

Sob esse viés, é admissível que, ainda que os cursos de licenciatura e educação musical tenham mais azo (oportunidade) na educação remota, quando são comparados aos bacharéis - que presumivelmente têm mais atuação -, percebe-se que algumas dessas modalidades sofrem com

a carência de práticas que anteriormente poderiam ser feitas em conjunto. Com efeito, para o ensino remoto de música, muitas dessas limitações ficam evidentes, visto que praticar em conjunto é importante para aprender a repassar conhecimento, mas infelizmente, os meios *online* de comunicação ainda não permitem essa prática simultânea.

Como consequência, a maioria das atividades de música e musicalidade caminham com mais barreiras. Na musicalização infantil, por exemplo, para evitar a monotonia e as consequentes emoções negativas dos alunos, os educadores buscam métodos de ensinar através de jogos e brincadeiras que fazem parte do cotidiano infantil, porém, adaptados para o ambiente musical. Sendo assim, as crianças se sentem mais estimuladas em aprender e aprendem também a sempre buscarem novos conhecimentos musicais que podem ser aplicados nas brincadeiras.

Nesse tocante, Rolim *et al.* (2008) assevera que

A brincadeira é o lúdico em ação. Brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial: não é apenas um entretenimento, mas, também, aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil (ROLIM, *et al.*, 2008, p. 177).

Acerca dessas implicações e, considerando ainda o lúdico em ação na música, pode-se dizer que em meio a todas as adaptações para um sistema *online* de ensino, os educandos sofrem com uma carência considerável de encontros presenciais que complementam o processo de aprendizagem. Evidentemente, o contato com outros aprendizes, bem como os questionamentos feitos em conjunto, as facilidades e as dificuldades dos colegas também são formas muito eficazes de sanar dúvidas pessoais, que por falta de autonomia, podem não ser solucionadas no sistema EAD.

Isso posto, concebe-se que tanto na musicalização quanto no ensino de algum instrumento, os profissionais recém formados e/ou os que estão prestes a entrarem no mercado de trabalho, têm mais destreza para se prepararem e melhor estruturarem com ludicidade as aulas não presenciais. Portanto, nota-se a necessidade de uma ampla formação continuada para os profissionais que atuam nos mais diversos campos

educacionais, como é o caso dos educadores musicais, conforme apontam as reflexões discorridas ao decorrer deste estudo.

Diante desses pressupostos, a seguir será abarcada a temática “Novos educadores”, em que se buscará discorrer a despeito dos desafios e proposituras que compõem o rol de ações desses novos profissionais da educação.

### ***2.1. Novos educadores***

No cenário atual, pode-se destacar a força da EAD em romper barreiras e alcançar mais alunos, com bons resultados, por meio de uma nova forma de ensino e aprendizagem. Ademais, são encontradas dificuldades para a criação dos métodos a serem aplicados, que consequentemente levam essas dificuldades à formação de novos educadores que entrarão no mercado de trabalho.

Neste tocante, para renovar a classe de educadores e atualizar os objetivos de aprendizagem, combinando as mídias tradicionais com as mídias digitais e o hibridismo do sistema educacional brasileiro, torna-se cada vez mais necessária a busca por uma preparação profissional e pessoal, principalmente dos estudantes das áreas das licenciaturas. Assim sendo, o sistema EAD pode levar a educação do ensino superior a mudanças necessárias, tanto para os professores, quanto para os alunos, se mostrando a cada dia uma forma de maior alcance e eficácia para todos.

Diante desses apontamentos, compete abordar o fato de que considerar uma formação educacional de alta qualidade no atual contexto político nos assusta, tendo em vista o fato de não podermos confiar nos investimentos voltados para a educação brasileira. Em suma, nota-se que tais enfrentamentos, assim como muitos outros, trouxeram maiores complexidades para o trabalho dos profissionais. Dentre eles, ainda existem poucas sugestões que sejam consideradas eficazes para a efetivação do trabalho docente, de forma que os novos professores e os alunos não sejam privados de seus direitos.

A despeito disso, é pertinente elencar que

A complexidade do trabalho dos profissionais da educação está diretamente relacionada com os desafios da educação, especialmente a escolarizada, objeto destas reflexões [...]. De fato, não existem



relações de causa e consequência a serem abordadas linearmente. São muitos os fatores a considerar, alguns mais próximos, outros mais remotos, alguns dependentes de leis, de políticas institucionais, outros, de concentração de esforços e de vontades (VIEIRA, 2007, p. 187).

Dito isso, é nítido que em meio às complexidades presentes nas redes de ensino brasileiras, os novos educadores têm como objetivo buscar qualificações e aumentar a competitividade no mercado de trabalho. Dessa forma, acontece uma seleção dos profissionais através da posse dos domínios ideais esperados, os quais são: o domínio que se debruça nas transformações tecnológicas, a comunhão entre a educação e a diversidade, a busca constante por pesquisa, as novas formas de se atentar os alunos sobre a importância dos estudos, dentre outros.

Em vista do que já foi mencionado anteriormente, salienta-se que os professores recém lançados no mercado precisam amplificar as didáticas para que atendam às exigências advindas do EAD na atualidade, pois, sem um método de ensino que já esteja bem distribuído entre as diferentes áreas do conhecimento, não é possível haver menção voltado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e dos professores, muito menos para a qualidade da educação.

Com base nessas ideias, o próximo tópico abordará elementos e reflexões que ensejarão o papel da educação, no que tange à constituição da cidadania. Desse modo, buscar-se-á dissertar acerca da formação educacional que se atenha às múltiplas dimensões das perspectivas sociais.

### **3. Educação e cidadania: entre formação e perspectivas sociais**

Em toda a sua história, a humanidade perpassa por inúmeros desafios, os quais demandam de cada indivíduo, enquanto ser social, a ação (ou inação) perante os incontáveis acontecimentos político-sociais, o que requer a eficácia pautada em intervenções dialógicas entre o ser humano e o ser cidadão, em meio a tantos conflitos. De fato, diante desse cenário, dinâmico e plural, a educação se constitui como uma poderosa ferramenta de luta e resgate dos valores democráticos e igualitários. Entretanto, em múltiplos contextos históricos, nota-se o cerceamento e os desfavoráveis cortes em prol desta importante arma, cujo enfoque vislumbra o

desenvolvimento humano e educacional de povos diversos e, consequentemente, a prosperidade dos países.

Destarte, no que se refere à nação brasileira, cujo sistema institucional admite a terminologia de Estado Democrático de Direito, nota-se a predisposição do ideal da democracia entre os Poderes estatais e os cidadãos que integram a pátria. Todavia, sabe-se que, em tempos remotos e também atuais, as crises políticas demonstram que os valores democráticos, inclusive aqueles previstos constitucionalmente, não têm sido respeitados, o que causa a insegurança jurídica e a incerteza de uma real existência da democracia no Brasil.

Nesse ínterim, ao se pensar em reflexões que abarcam a temática da educação para a cidadania, cabe enfatizar que

O conceito de cidadania é, geralmente, entendido como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão. Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. Esta dimensão tem levado alguns autores a salientar a importância de uma educação na cidadania em vez de para a cidadania e a diferenciar a cidadania passiva (direito de votar, de aceder à educação, dever de pagar os impostos e cumprir as leis) da cidadania ativa, entendida em simultâneo como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade (MARTINS; MOGARRO, 2010, p. 187).

Diante desses postulados, se faz evidente a necessidade de se desenvolver uma cidadania ativa dentro dos ambientes escolares, em que a formação contemple perspectivas sociais, atreladas à participação adjunta a ações imbricadas nas mais variadas esferas que compõem a sociedade. Nessa perspectiva, a cidadania não deve se limitar apenas às prerrogativas e deveres de cada cidadão. Elas devem, no entanto, funcionar como respaldos e alavancas para se atingir, por certo, a dinâmica de sujeitos autênticos e responsáveis pela vida política e social da coletividade.

Sob esse ponto de vista, a autonomia cidadã, cujos ideais necessitam ser embasados dentro dos processos formativos, carece respeitar os direitos humanos e a pluralidade dos povos. Nesta senda, a preparação

de educadores e dos próprios ambientes de ensino - sejam eles virtuais ou presenciais - necessita estar atenta às diligências sociais, com vistas a mitigar as desigualdades e a própria carência educativa, tendo como amparo a educação e o seu prisma transformador e libertador.

#### 4. Considerações finais

No atual cenário em que a educação está engajada, é válido refletir sobre a formação de educadores que tenham mais fluência para desenvolver técnicas pedagógicas lúdicas, inovadoras e criativas, para fomentar o desenvolvimento dos alunos.

Ao perceber as expectativas e responsabilidades atuais e inovadoras da educação a distância, temos a convicção de que a educação tradicional não será mais capaz de atuar de forma tão eficaz nas mais diversas áreas do ensino. Em tese, podemos dizer que o sistema a distância carece de contato, que também é conhecimento, principalmente em cursos da área das artes. Ainda que os jogos, as atividades corporais, e as brincadeiras em aula sejam adaptadas para o novo sistema de ensino, a insegurança e a timidez, que são superadas com mais facilidade em salas presenciais, apresentam mais complexidades em serem sanadas no sistema *online*.

Nesse sentido, a prática docente precisa priorizar a formação continuada e a busca da união entre teoria e prática. Dessa forma, essa comunidade pode contribuir para um processo de ensino eficaz, acompanhando, assim, as mudanças tecnológicas da sociedade. Com efeito, quando o ambiente virtual oferece uma boa interação professor-aluno, o ensino, por si só, torna-se mais descontraído, desafiador, instigante e confortável.

Por fim, o professor deve tratar o ensinar como um processo em constante evolução, assumindo a educação com maior compromisso. De fato, desenvolver a educação em concordância com a cidadania, seguindo os princípios morais e éticos, é estar preparado para mudanças constantes que são oferecidas nas próprias práticas de ensino.

#### Referências

BORNE, L. D. S. **Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Porto Alegre: UFRGS, 2010.

MARTINS, M. J. D.; MOGARRO, M. J. A educação para a cidadania no século XXI. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciência e Educação**. São Paulo: RIAEE, 2010. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a08.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2021.

ROLIM, A. A. M; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**. Brasília: UNB, 2008. v. 23, n. 2, p. 176-180.

VIEIRA, J. D. A condição docente: trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 175-189.

WESTERMAN, B. **Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

# EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E CIDADANIA

Daniely Maria dos Santos<sup>1</sup>

Kellen Cristina de Abreu<sup>2</sup>

*“Ocupai o Poder. Mas um poder que emane da potência e das relações de afeto entre as pessoas comuns. Um poder que emane de baixo para cima, de dentro para fora e que pode se realizar em uma nova cultura política, a começar pelos municípios, em políticas locais, radicalizando a democracia e, sobretudo, colocando o Sistema a serviço das pessoas, mais que das pessoas, a serviço da vida, até que não mais a vida seja colocada a serviço do Sistema”.*

(Célio Turino)

## 1. Introdução

Os poderes estatais, ao assumirem o compromisso de corresponderem e protegerem um conjunto de direitos fundamentais, previstos constitucionalmente, exercem uma potência delegatória, a qual deve estar embasada nas demandas sociais e nos documentos legais. No entanto, ao se pensar em um país adepto ao sistema de Estado Democrático de Direito, encontra-se associada a ideia de que o poder emana do povo e, por essa

- 
- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. E-mail: daniely.santos1@yahoo.com.
  - 2 Mestra em Administração Pública com ênfase em Políticas Públicas e Controle Social (UFLA). Graduada em Administração Pública (UFLA). Membro do Programa de Extensão Observatório de Políticas Públicas (UFLA), onde desenvolve o projeto de extensão Educação Política nas Escolas. Atualmente Gestora de Parcerias na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Lavras-MG. Desenvolve pesquisa na área de vulnerabilidade socioterritorial e participação social. E-mail: kellen.abreu.cris@gmail.com.

razão, se faz necessário que a população esteja atenta aos seus papéis e às suas responsabilidades, enquanto sujeitos sociais.

No que concerne à educação, está explícito que a sociedade brasileira carece avançar profundamente na formação dos indivíduos que a compõem, ainda que o nível de escolaridade de algumas pessoas tenha se desenvolvido, quando se pauta em uma comparação com as gerações anteriores. Todavia, a mensuração qualitativa, perceptível até mesmo no próprio agir/posicionamento social, evidencia a extrema necessidade de uma educação básica, técnica e superior que atenda às demandas da sociedade em sua concretude e complexidade.

Nessa perspectiva, a participação social, atrelada ao exercício da cidadania, possui como desafios o embate contra as exclusões e desigualdades, além da luta pela proteção de prerrogativas e a defesa em prol da criação de políticas públicas condicionadas ao desenvolvimento das populações. Outrossim, para que seja efetivada a consciência e o compromisso que cada cidadão deve possuir com sua autonomia e intervenção nas decisões político-sociais de uma nação, a educação se predispõe como a principal base para tais feitos. Sendo assim, considera-se que os meandros educacionais devem buscar instigar o engajamento e a responsabilização estudantil acerca de questões que permeiam a vida em sociedade.

Destarte, tendo em vista tais disposições preliminares, mister se faz ensejar que este estudo possui como premissa a realização de discussões atreladas à cidadania e à participação social, assim como à educação e à formação cidadã, buscando abarcar reflexões e práticas que direcionem o agir participativo dos povos em relação aos desdobramentos que envolvem o corpo social. Desse modo, espera-se contribuir para maiores aprofundamentos e novos olhares a respeito das referidas temáticas.

## **2. Cidadania e participação social**

Tradicionalmente excludente, o Estado Brasileiro caracterizou-se, por muito tempo, à parte da sociedade civil, com relação à pouca participação política. Isso não quer dizer que não havia participação popular, mas estas eram altamente reprimidas. O Brasil “[...] nunca se constituiu um Estado ‘público’ claramente dissociado do privado” (CARVALHO, 1998).

O Brasil passou por significativos momentos delineadores de movimentos sociais e atuação política da sociedade civil. Primeiramente, em termos gerais, “a ideia da participação dos indivíduos na esfera pública, debatendo e deliberando acerca de questões coletivas que dizem respeito às suas vidas, sempre foi um dos elementos essenciais da democracia e da política” (CICONELLO, 2008, p. 2).

A despeito disso, é pertinente destacar que

Até o início do seu processo de democratização, o Brasil fora considerado um país com baixa propensão associativa, fenômeno esse ligado às formas verticais de organização da sociabilidade política, decorrentes de um processo de colonização que constituiu uma esfera pública fraca e ampliadora da desigualdade social gerada pela esfera privada (AVRITZER, 2006, p. 2).

Apesar disso, nas décadas de 1970 e 1980, ainda vivenciando a ditadura militar, com restrições de liberdade e associação, houve proliferação de associações civis por todo o país, sobretudo nas cidades médias e grandes, e ainda mais no Sudeste. Foram criadas “milhares de organizações – formais e informais -, militantes, religiosas, intelectuais e movimentos sociais inspirados, principalmente, por referenciais teóricos e morais, como a Teologia da Libertação e o movimento pedagógico criado pelo brasileiro Paulo Freire” (CICONELLO, 2008, p. 2).

Nessa seara, concebe-se que a década de 1980 é o grande marco da atuação dos movimentos sociais, efervescência do discurso de direitos e da discussão sobre a atuação da sociedade civil no processo político. O grande resultado de tais lutas sociais “conseguiu ter força e expressão política suficientes para provocar uma verdadeira democratização no nível institucional-legal do sistema político da Nação” - a Constituição Cidadã de 1988 (CICONELLO, 2008, p. 4).

Percebe-se que as décadas de 1970 e 1980 foram fundamentais na história das políticas públicas brasileiras, sobretudo sociais, promovendo a incorporação de grande parte da sociedade civil no processo de políticas públicas e, sobretudo, permitindo a esta, ser parte do contexto político nacional como atores fundamentais, o que diz respeito ao formato e abrangência das políticas públicas. “Ao lado das instituições democráticas representativas, é inegável, hoje, no Brasil, o papel institucional dos

inúmeros espaços de participação popular na tomada de decisões públicas” (CICONELLO, 2008, p. 6).

Com efeito, as instituições participativas criadas a partir deste contexto reconhecem a importância da atuação da sociedade civil nas decisões sobre políticas públicas e no seu monitoramento. Claro que tais instituições e sua significância não impediram alguns entraves ainda presentes no campo político-participativo. Um deles é a dificuldade de concordância do que seja a importância da participação em tais instituições participativas. Chefes de Estado e de Governo “que não estão dispostos a partilhar o poder fora do espaço da democracia representativa”. Eles “relutam em efetivamente abrir-se para o diálogo com a sociedade e aceitar as deliberações oriundas de órgãos colegiados como os conselhos e as conferências” (CICONELLO, 2008, p. 8).

O outro elemento dificultador é um pouco mais complexo. É a dificuldade de alguns setores da sociedade civil participarem, uma vez que nem todos acessam as instituições participativas, e se acessam, não o fazem da mesma forma. Outrossim, sua própria condição econômico-social também contribui para a dificuldade de se engajar politicamente e participativamente (DELLA PORTA, 2003). “Aspectos como tempo, dificuldade de acesso, medo de represálias e falta de informação [...] assim como com o tipo de ocupação e até mesmo gênero” (AMÂNCIO, 2013, p. 49) são aspectos que podem propiciar dificuldades para participar. Além disso, conhecimentos sobre como atuar participativamente também podem ser um fator distanciador das pessoas nas instituições participativas (TATAGIBA, 2011).

Mas, apesar dessas dificuldades, a ampliação considerável da institucionalização de espaços de diálogo e participação da sociedade civil, como os Conselhos Gestores de Políticas Públicas e os Orçamentos Participativos, possibilitou que os movimentos sociais e atores da sociedade civil organizada acessassem mais espaços participativos, o que significou mais efetividade participativa e mais controle social.

Isso significa que os cidadãos engajados em movimentos sociais, ou não, tomem decisões relativas ao processo de políticas públicas e serviços de responsabilidade do Estado. As possibilidades do exercício do controle social, pelos movimentos sociais, foram sendo ampliadas à



medida que esses atores coletivos foram ganhando espaço e importância no cenário político, isto por meio de pressão frente às instituições políticas, sobretudo nos poderes municipais.

Mas nada é assim tão simples. Os mesmos que estavam no poder e que tentaram impedir que todos tivessem uma educação libertadora para a cidadania ainda estão por aí, ainda ocupam cargos de poder, ainda determinam quem e quando vai para a escola e o que aprende lá.

Diante disso, depreende-se que as lutas em prol da efetiva participação social não devem cessar, posto que inúmeros são os enfrentamentos que dificultam a democracia, a garantia dos direitos e liberdades humanas e, por assim dizer, a verdadeira prática cidadã e o real acesso aos benefícios advindos dela, por parte dos sujeitos sociais. Desse modo, a seguir serão discutidas questões direcionadas para a necessidade da educação voltada para a formação cidadã, sendo abordadas reflexões e práticas concernentes a essa temática amplamente desafiadora.

### **3. Educação e formação cidadã: entre reflexões e práticas**

Considerando as implicações dispostas, pode-se salientar que o Brasil não teria trilhado todo esse caminho até a democratização (ou busca dela), sem uma força motriz que derrubou fuzis e coturnos e que levantou bandeiras de luta: a juventude. Com efeito, a contribuição da vivacidade juvenil para a política e para a sociedade é perceptível em vários momentos históricos, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Dessa forma, como ressaltado por Zitkoski e Hammes (2014), a educação política das pessoas jovens direcionada à construção de uma cidadania ativa é sempre um desafio, seja porque cada geração se distingue das anteriores, seja porque a globalização cada vez mais acelera o cotidiano.

Antes de mais nada, se faz necessário que a sociedade se desfaça da sua postura em relação aos jovens, reconhecendo-os “como sujeitos capazes de ações propositivas e interlocutores para decifrar conjuntamente, mesmo que conflituosamente, o significado das tendências sociais do nosso tempo e das saídas e soluções para elas” (ZITKOSKI; HAMMES, 2014, p. 120).

Nesse liame, é mister compreender que a juventude precisa experienciar a participação social desde cedo. No bairro, no grêmio da escola,

nos movimentos estudantis e em diversos outros lugares. Mas, para isso, a participação precisa ser valorizada. Sua importância precisa ser reconhecida. Nessa perspectiva, é necessário que as instituições escolares, assim como os profissionais que nela atuam, sejam preparados, continuamente, a fim de atenderem às demandas da comunidade estudantil, a qual é heterogênea e tem passado por inúmeras transformações ao decorrer dos anos, o que inibe a prática e prevalência de metodologias tradicionais de ensino.

Diante do exposto e, conforme o que defendem Zitkoski e Hammes (2014),

[...] o grande desafio de toda e qualquer instituição escolar é formar para a cidadania e, para isso, o ambiente escolar deve ser o exemplo de democracia e participação cidadã. Assim, a gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. Nesse sentido, a escola pode organizar-se de forma aberta e estar a serviço da comunidade através de uma gestão que envolva todos os setores interessados no sucesso da educação e contemple a cultura, a realidade e o mundo vivido da população que constitui seu entorno, com seus saberes, lutas, conquistas, desafios, incertezas, esperanças e anseios por uma vida mais digna e feliz para todos, em outras palavras, promover a participação ativa dos jovens em atividades políticas e comunitárias que produzam capital social (ZITKOSKI; HAMMES, 2014, p. 128).

Sob esse viés, cabe enfatizar que tanto a educação formal quanto a educação política precisam fazer parte do cotidiano das pessoas, desde crianças e jovens, até adultos. De fato, é preciso formar sujeitos sociais que estejam atentos não somente para as suas prerrogativas e deveres, mas, sobretudo, para as ações e intervenções que podem ser efetivadas por meio dos direitos assegurados pelas legislações e também pelas próprias lutas conferidas ao cidadão, enquanto ente de uma nação.

A despeito disso, Souza e Purificação (2004) asseguram que

O Brasil carece de uma tradição cultural de respeito e valorização aos direitos humanos. Ainda existem imensos setores da população submetidos ao preconceito e à exclusão social. A longa tradição de desrespeito aos direitos humanos cria sérias dificuldades para a efetiva instauração do Estado Democrático e de Direito. Daí o árduo trabalho desenvolvido pela sociedade civil organizada e desta junto com o Estado, objetivando a construção de uma

sociedade mais igualitária para o pleno exercício e garantia dos direitos fundamentais. Entendemos que os direitos fundamentais aparecem, na verdade, na forma de privilégio para alguns grupos sociais, enquanto que para a maioria da população há uma outra realidade, marcada por relações sociais injustas e violentas (SOUZA; PURIFICAÇÃO, 2004, p. 1).

Nesse tocante, compete enfatizar que, ao se refletir e perceber a importância da formação educacional para a cidadania, nota-se também a presença de práticas eficazes que impulsionem o agir autêntico dos discentes, a fim de que os seus potenciais e criatividade sejam fomentados e utilizados em prol do bem comum. Além disso, as experiências individuais do dia a dia de cada pessoa também exercem influências diversas sobre o modo de agir política e socialmente e, dessa forma, a educação de qualidade se faz ainda mais essencial, posto que intervém, de maneira formativa, nas ações de cada sujeito.

Em relação ao supracitado, Araújo *et al.* (2015) defende que

[...] é importante considerar os saberes empíricos produzidos na prática cotidiana dos indivíduos, evidenciados pelo dinamismo social. Ao mesmo tempo é preciso reconhecer que a educação extrapola as paredes das salas de aula e ganha vida no além-muros, através dos diversos processos formativos pelos quais cada indivíduo vivencia, gerando possibilidades de mudanças e autonomia no sujeito aprendiz (ARAÚJO *et al.*, 2015, p. 8285).

Diante dessas disposições, considera-se que a educação e a formação cidadã estão intimamente relacionadas, o que instiga reflexões e práticas voltadas para o desenvolvimento não apenas cognitivo dos estudantes, mas também ético, político e social, o que condicionará à participação ativa dentro da sociedade. Nessa seara, embora se perceba os múltiplos contextos dos cidadãos e a conflituosa realidade nacional, espera-se que haja uma maior participação social nas decisões políticas e de interesse coletivo, com destaque para a juventude e para as transformações ensejadas pela educação.

#### **4. Considerações finais**

A Constituição Federal de 1988, construída a partir da influência de uma pluralidade de forças e de sujeitos políticos, estabeleceu o Estado

Democrático de Direito no Brasil (CICONELLO, 2008, p. 4). Ao avaliar esse contexto, percebe-se dois aspectos importantes no que diz respeito à organização da sociedade civil no Brasil e ao papel da sociedade civil nas políticas públicas (AVRITZER, 2006).

O primeiro é que “o Brasil certamente transitou nos últimos trinta anos de uma situação de baixa densidade associativa e de uma sociedade civil praticamente inexistente na direção de uma sociedade bastante organizada” (AVRITZER, 2006, p. 29). Mas, apesar disso, “no decorrer dessa trajetória, o Brasil manteve desigualdades nas formas de associação que refletem desigualdades mais amplas presentes na estrutura social” (AVRITZER, 2006, p. 29).

Em contrapartida, o segundo é que “é possível afirmar que a qualidade de certas políticas públicas específicas melhora com a participação da sociedade civil” (AVRITZER, 2006, p. 34). Diante disso, é possível afirmar, com elevada precisão, que a participação social é sempre urgente. Os poderes conferidos aos representantes de toda a coletividade são pautados - ou pelo menos deveriam ser -, nas prerrogativas sociais, atreladas às novas exigências advindas das inúmeras mudanças que vão se desenvolvendo ao decorrer dos anos.

Isso posto e, conforme discutido ao decorrer das reflexões aqui propostas, a valorização e a defesa dos direitos humanos e a busca pela conscientização(ação) em prol da participação e do compromisso de cada pessoa para com as peculiaridades e amplitudes sociais, se faz urgente e necessária. Com efeito, a formação educacional - de todo o corpo estudantil e dos profissionais que nele atuam - deve ser encarada como uma das principais ferramentas de transformação social. Ademais, a força e a energia juvenil devem ser desfrutadas em questões majoritárias, as quais incluem as mais diversas facetas sociais.

Por fim, assevera-se que a burocratização e os modelos de gestão patrimonialista e hegemônico que ainda insistem em reger a nação, carece de transformações e intervenções pautadas em novas ideias. Isso posto, a fim de corresponder aos anseios das comunidades e a celeridade com que se dá a dinâmica social, necessário se faz o rompimento com paradigmas arcaicos. Para tanto, compete às novas gerações - e o impulso creditado por aqueles que as “conduzem” - engajarem-se e assumirem

posturas que produzam melhorias para a sociedade como um todo.

## Referências

AMÂNCIO, J. M. Dinâmicas políticas microterritoriais: organizações comunitárias e acesso às políticas públicas na periferia de São Paulo.

**Tese de Doutorado.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

ARAÚJO, M. D. G. D.; OLIVEIRA, C. K. B.; ARAÚJO, F. E. D.; MATOS, K. D. A. **Práticas educativas escolares e formação cidadã: algumas reflexões.** Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17969\\_9007.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17969_9007.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2021.

AVRITZER, L. **Sociedade Civil e Participação Social no Brasil.** DCP, UFMG. Projeto Brasil em três tempos. Belo Horizonte, 2006.

CARVALHO, M. C. **Participação Social no Brasil hoje.** Papers Pólis, n. 2. São Paulo: Instituto Polis, 1998.

CICONELLO, L. A Participação Social como processo de consolidação da democracia no Brasil. In: **Poverty to Power: How Active Citizens and Effective States Can Change the World,** Oxfam International, 2008.

DELLA PORTA, D. Entre interesses e identidade: o que é participação política. In: **Introdução à Ciência Política.** Lisboa: Editora Estampa, 2003.

SOUZA, E. M. A. D.; PURIFICAÇÃO, M. S. D. **Educação para a Cidadania: o Jovem como Cidadão do Mundo.** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Direitos/Direitos23.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2021.

TATAGIBA, L. A questão dos atores, seus repertórios de ação e implicações para o progresso participativo. In: **A Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: Perspectivas, abordagens e Estratégias de Avaliação.** Brasília: IPEA/PRODEP, 2011.

ZITKOSKI, J. J.; HAMMES, L. J. Juventude, educação e cidadania: os desafios da participação e política. **Revista Debates.** Porto Alegre: UFRGS, 2014.

# POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS: A INTEGRAÇÃO DA TEMÁTICA NO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA DO IFRR/CBVZO

*Alexandre Soares de Melo<sup>1</sup>*

*Clarice Gonçalves Rodrigues Alves<sup>2</sup>*

*Fernanda Silva do Casal<sup>3</sup>*

*Marcos Antonio de Oliveira<sup>4</sup>*

*Vitor Lopes Resende<sup>5</sup>*

## **Introdução**

Este texto busca refletir sobre a importância do debate sobre políticas públicas específicas para povos indígenas, utilizando como exemplo a inclusão da temática no curso superior de Tecnologia em Gestão Pública por meio de um curso de extensão universitária, realizado de maneira virtual na semana do dia vinte e três de agosto de 2021.

Cabe ressaltar que, na semana de realização do evento, nosso país estava em plena discussão sobre o Marco Temporal, o processo que discute as regras sobre o reconhecimento das Terras Indígenas (TIs) no

---

1 Professor EBTT de Gestão Pública do IFRR-CBVZO, mestre em Direito pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Email: alexandre.melo@ifrr.edu.br.

2 Professora EBTT de História do IFRR-CBVZO, mestra em Educação e Interculturalidade (UFRR, UERR, IFRR). Email: clarice.duarte@ifrr.edu.br.

3 Professora EBTT de Administração do IFRR-CBVZO, especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo SENAI/CETIQT. Email: fernanda.casal@ifrr.edu.br.

4 Professor EBTT de História do IFRR-CBVZO, Doutor em Sociologia da Educação pela FEUSP. Email: marcos.oliveira@ifrr.edu.br.

5 Professor EBTT de Comunicação do IFRR-CBVZO, Doutorando pelo PPGCOM da UFPE. Email: vitor.resende@ifrr.edu.br.

Supremo Tribunal Federal (STF). Em razão disso acontecia um protesto que reuniu mais de seis mil indígenas do Acampamento “Luta pela Vida” em Brasília, considerado uma das maiores mobilizações dos povos indígenas brasileiros desde 2005. No contexto local, por sua vez, presenciou-se a morte de uma indígena da etnia Yanomami, etnia que sofre com a invasão de garimpeiros que agravam as condições sanitárias e de conflitos armados, principalmente na aldeia Palimiú na terra indígena Yanomami. Fatos como estes, concomitantes ao evento, reforçaram a importância de tratar políticas públicas específicas para os povos indígenas e romper com a invisibilidade ou marginalidade ao qual são, muitas vezes, tratados pela grande mídia ou parte da população.

As discussões tiveram como palestrantes um convidado indígena e um não-indígena e como moderadores docentes do Instituto Federal de Roraima - *Campus* Boa Vista Zona Oeste (IFRR-CBVZO). Foram selecionados cinco eixos temáticos: Políticas Públicas e conjuntura atual, Educação Escolar Indígena, Saúde Indígena, Conflito de Terras e Arte Indígena no intuito de ampliar as discussões de maneira teórica e permitir aos estudantes do *campus*, em especial os do Curso Superior de Gestão Pública, acesso a dados e informações de pessoas e instituições que atuam diretamente com movimentos sociais.

Em meio a ataques sucessivos e, aparentemente orquestrados, contra as populações indígenas do Brasil todo, em especial do estado de Roraima, o evento trouxe vital contribuição e nesse capítulo pretendemos demonstrar como a proposta se integra aos objetivos educacionais do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IFRR-CBVZO.

## **Indígenas na sociedade roraimense**

Segundo o Censo IBGE de 2010, as populações indígenas no Brasil atingem um total aproximado de 896.917 pessoas em um contingente de 255 povos listados, sendo que 324.824 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais (ISA, 2019). O estado de Roraima possui 55.922 indígenas, sendo 28.763 homens (51,4%) e 27.159 mulheres (48,6%), com 46.505 (83,16%) residindo em Terras Indígenas (TIs) e 9.417 (16,84%) fora de TIs. Em 2010, quando o censo do IBGE foi realizado, Roraima era o estado com o maior número de pessoas que se autodeclararam indígenas:

11% de uma população total de 450.479 pessoas. (Folha de Boa Vista, 2021)

O Conselho Indígena de Roraima (CIR) registra 470 comunidades indígenas distribuídas em 10 etnias (Macuxi, Wapichana, Taurepang, Patamona, Saporá, Yanomami, Ye'kuwana, Ingarikó, Wai-Wai e Waimirim-Atroari), que vivem conflitos com os regionais, em sua maior parte vinculados às disputas pela posse de suas terras originárias. São 32 Tis regularizadas, divididas entre terras contínuas (Yanomami, São Marcos e Raposa Serra do Sol) que, grosso modo, são demarcações que não permitem a presença de não indígenas, exceto aos autorizados pelos próprios indígenas, acarretando sentimentos contraditórios na população do estado.

A TI Yanomami, por exemplo, é cobiçada por garimpeiros e mineradoras. Os primeiros, por sinal, empreenderam invasões nessa terra indígena em plena pandemia de Covid-19. Entre janeiro e dezembro de 2020 essa região teve 2.400 hectares desmatados de suas áreas de floresta, ou seja, o equivalente a 500 campos de futebol, caracterizando um aumento de 30% no desmatamento somente no ano de 2020. (ISA, 2021)

Nas Terras Indígenas Raposa Serra do Sol e São Marcos, os indígenas têm sofrido ameaças de grandes fazendeiros e garimpeiros. Somente na TI Raposa Serra do Sol já foram assassinadas 21 lideranças indígenas durante o processo de demarcação, que durou 10 anos, somente concluído em 2005 (ISA, 2021). As TIs restantes foram demarcadas em blocos, ou ilhas.

Atualmente, o governo federal tem tornado claras suas intenções de rever demarcações, permitir a mineradoras, madeireiras, agricultores e garimpeiros o acesso às TIs, gerando uma sensação de insegurança aos povos da região, colocando em risco os habitantes das TIs e abrindo precedentes para sérias ameaças à manutenção dos direitos humanos nestas áreas. (ISA, 2021)

Tais situações são possíveis na sociedade brasileira em virtude de uma visão estereotipada sobre os povos indígenas, reproduzida de diferentes maneiras (ANDRADE, 2012, p. 10) e de uma ignorância acerca da atual situação dessas populações, retroalimentando uma percepção preconceituosa, na qual os indígenas são vistos como um suposto empecilho



ao desenvolvimento e, por isso, necessitariam ser incorporados à sociedade para conseguirem viver com dignidade. Ocorre que tal desejo por desenvolvimento econômico está associado a uma ideia de consumismo e urbanismo que, no caso de Roraima, desencadeia visões contraditórias do desenvolvimento, tanto entre indígenas quanto não indígenas.

Um estudo do antropólogo Maxim Repetto (2008), professor do Núcleo Insikiran<sup>6</sup> da UFRR, sobre os movimentos indígenas em Roraima aponta tal confusão.

No período no qual a sociedade roraimense discutia a regulamentação da TI Raposa Serra do Sol<sup>7</sup>, os não índios interpretaram a demarcação da TI como um empecilho para o desenvolvimento econômico do estado, pois impediria o crescimento promovido pela rizicultura e pela mineração, que ocorriam nas terras a serem demarcadas. Esta TI está localizada ao norte do estado de Roraima, na fronteira com a Venezuela a noroeste e, a nordeste, com a República Federativa da Guiana, ocupando aproximadamente 7,5% do estado roraimense. A vegetação de seu território é conhecida como lavrado, favorável à criação de gado e ao cultivo de arroz, milho e feijão, por possuir grandes várzeas. A área causa a cobiça de fazendeiros e políticos locais e, sendo rica em minérios como ouro e diamantes, atrai garimpeiros, que já realizaram exploração nas décadas de 1980 e 1990 nessa TI (ALONSO, 2013, pp. 30-31).

Os conflitos em torno da demarcação da TI Raposa Serra do Sol opuseram grupos desfavoráveis à demarcação, defensores da ideia segundo a qual os recursos naturais não deveriam ser geridos pelos povos indígenas, pois impediriam o crescimento econômico roraimense. Tais grupos incluíam rizicultores, migrantes garimpeiros, políticos locais e o

---

6 O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena é vinculado à Universidade Federal de Roraima, foi criado para atender as demandas das comunidades indígenas de Roraima representado por suas organizações, com o objetivo de viabilizar a formação profissional, de modo específico, diferenciado e intercultural.

7 A TI Raposa Serra do Sol teve sua área formalmente identificada pela FUNAI em 1993, com a publicação no Diário Oficial da União do seu memorial descritivo com as coordenadas geográficas do perímetro proposto para demarcação. Esta privilegiou limites naturais e excluiu a cidade de Normandia e as terras no seu entorno. Todo o processo durou 12 anos, período em que ocorreram invasões por arroteiros, a criação do município de Uiramutã e o assassinato de 21 lideranças indígenas com o intuito de impedir a homologação da TI, que finalmente veio a ocorrer em 2005.

Exército, que interpretava a demarcação em área fronteira como um perigo à segurança nacional. Os favoráveis a ela eram os indígenas, representados por suas organizações, principalmente o Conselho Indígena de Roraima (CIR), missionários católicos vinculados ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e organizações indigenistas, defensores do direito constitucional dos povos indígenas.

A discussão gerou em algumas lideranças indígenas da região o apoio à demarcação em ilhas estimuladas por uma prática dos agentes da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), influenciadas pelo discurso do desenvolvimento econômico, ou por serem trabalhadores das fazendas, garimpeiros ou proprietários de terras. Essas lideranças afirmavam que a demarcação em ilhas permitiria a presença dos não índios e manteria os empregos, indústrias, escolas e melhorias materiais na sociedade roraimense e na região demarcada. Todavia outras lideranças defendiam a demarcação em terras contínuas, o que implicaria a saída dos não índios, pois acreditavam ser capazes de administrar seu próprio desenvolvimento<sup>8</sup>. Esta segunda proposta prevaleceu e foi difundida pela mídia e grupos econômicos do estado como sendo um erro. Nas palavras de Repetto (2008, p. 91):

Desse modo, o significado do termo “desenvolvimento” oscila entre campos semânticos que ora privilegiam os aspectos econômicos e culturais e ora todo o campo social e simbólico. É importante chamar a atenção para o fato de que essas diferenças de sentido nos usos do termo decorrem de cada grupo interpretar a questão a partir de seus próprios moldes culturais e ideológicos. Neste contexto, as incertezas sobre o impacto do desenvolvimento na vida das comunidades são inquietantes e, o que é pior, elas impedem a própria compreensão da questão.

---

8 Reportagem da Folha de S. Paulo (11/02/2019) tratando dos 10 anos de comemoração da demarcação da TI Raposa Terra do Sol mostrava a situação de aumento da população indígena em 32% depois da saída dos não índios e da manutenção do rebanho de bovinos da região, representando, junto com a TI São Marcos, 50.437 cabeças de gado, o equivalente a 6,2% do total do rebanho do estado. A matéria demonstrava o sucesso da demarcação para os indígenas residentes na TI. Em contrapartida, aquele que se tornaria presidente da República em 2019 expressava seu desejo de retomar a região para os rizicultores para trazer “desenvolvimento” tanto para os indígenas como para o estado de Roraima. Disponível em: [encurtador.com.br/kGW49](http://encurtador.com.br/kGW49) Acesso em: 11 fev. 2019.

Concordamos com os argumentos de Ferreira (2015), segundo o qual as realidades indígenas requerem uma variedade de soluções que não se restringem a reproduções de nossas realidades sociais, mas de opções próprias, que escapam de definições fechadas ou imperativas:

as comunidades indígenas têm o direito de pensar o desenvolvimento de modo diferente do padrão, pois é indispensável reconhecer que esse desenvolvimento seja visto a partir de outros paradigmas que professem a qualidade de vida, bem-estar e felicidade. Trata-se, assim, de garantir a liberdade dos grupos étnicos indígenas de viver e buscar o seu bem-estar e a sua felicidade segundo seus próprios padrões de necessidades básicas e suas respectivas escalas de valores. Somente por meio da liberdade dos grupos étnicos, de acordo com seus próprios padrões de necessidades básicas e seus respectivos valores. (FERREIRA, 2015, p. 68)

Tal ponto de vista se expressa ainda nas palavras dos/as indígenas de Roraima que vivem na TI Raposa Serra do Sol, constantes em seus documentos sobre os resultados e ações naquele período de demarcação:

A demarcação integral da Terra Indígena Raposa Serra do Sol é um exemplo importante de reconhecimento pleno dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Não há argumentos antropológicos ou jurídicos que vinculem o direito pleno à terra indígena a um certo desenvolvimento sócio-cultural e econômico entre os povos envolvidos. O direito pleno à nossa terra ancestral é justamente para permitir que possamos viver do nosso jeito e construir um futuro baseado nas nossas visões de progresso e bem-estar. A homologação da T. I. Raposa Serra do Sol resultou na diminuição visível dos conflitos diretos e indiretos sobre terra em Roraima. A tranquilidade de não sermos atacados em nossas próprias casa e roças tem um valor e um efeito incalculável para as nossas comunidades. (DOSSIÊ, 2017, p. 11)

Sendo assim, entendemos que o desenvolvimento econômico e social é produzido e interpretado de acordo com cada povo ou nação indígena, que devem, por sua vez, conduzir seus processos próprios de desenvolvimento. Entretanto, segundo Repetto (2008), a realidade de Roraima proporciona o estímulo ao preconceito contra os indígenas ao apontar que políticos e personalidades locais acabam incentivando ideias contrárias aos povos indígenas, muito em virtude da presença do garimpo como fator de migração para o estado nas décadas de 1980 e 1990.

Pode-se afirmar que grande parte da sociedade roraimense ignora a realidade dos povos indígenas e, para compreendê-los como parceiros e não como inimigos do estado, necessita de subsídios para obter mais conhecimentos. Consequentemente, a escola passa a ser um instrumento fundamental para o entendimento dessa situação pois, especificamente no caso do IFRR, possibilita a convivência e estimula um ambiente de interação cultural entre indígenas e não indígenas.

O Campus Boa Vista Zona Oeste, apesar de não possuir um censo oficial do número de estudantes indígenas, assim como todos os outros 4 campus do IFRR possui estudantes autodeclarados indígenas. Tais estudantes foram ou são vítimas de preconceito, alimentado na sociedade roraimense pela ideia equivocada de que os povos originários impedem o desenvolvimento econômico e social do estado. Assim, alguns dos jovens indígenas chegam à instituição pressionados pelos constantes conflitos enfrentados regularmente e, quando não há intervenção do Campus, têm dificuldades para melhorarem sua autoestima.

Vale salientar que, no estado de Roraima, o preconceito institucional é verificado em pesquisa antropológica realizada por Mello (2018), o qual a autora identifica em instituições como a FUNAI, a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), entre outras a presença de racismo contra indígenas que vivem na cidade de Boa Vista.

Seguindo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), concordamos que a escola não é o único local onde o conhecimento é produzido e se reproduz. Porém, é a escola o “local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas” (BRASIL/CNEDH, 2007, p. 31).

Assim, os/as docentes teriam liberdade para criar e utilizar temas significativos e emergentes no universo das unidades escolares, de maneira que as realidades dos/as discentes componham as reflexões das aulas, abrindo espaço para os direitos humanos serem discutidos e apreendidos como metas a serem alcançadas pelos/as estudantes. Todavia, isso não ocorre com frequência, porque esses temas haviam sido naturalizados pela cultura escolar, de modo a invisibilizar essas ações de desrespeito

aos direitos humanos, tornando-os ora assuntos não relacionados à escola, ora temas que não fazem parte do currículo, ou são abordados apenas em datas comemorativas, como o “Dia do Índio” ou o “Dia da Consciência Negra”.

A recorrência de ações discriminatórias contra estudantes por parte da sociedade roraimense deve ser objeto de ação por parte da instituição, com o intuito de visibilizar e impedir essas práticas no ambiente escolar e, posteriormente, engajar a sociedade como um todo. Os componentes curriculares escolares têm obrigação de questionar esses preconceitos. Portanto, a realização da I Semana dos povos indígenas de Roraima tendo como tema as Políticas Públicas dos povos indígenas de Roraima foi uma ação efetiva contra uma realidade nacional e, especificamente agravada localmente pelos ataques às populações indígenas do estado de Roraima.

Este fazer pedagógico vai ao encontro do papel que Paulo Freire sonhava para as instituições de ensino:

Enfim, a escola sonhada por Paulo tinha a intenção de ir além do dever e do gosto do secretário e da sua equipe de garantir o conhecimento da ciência, da filosofia ou das artes. [...] Na sua compreensão ético-político-antropológica de uma epistemologia crítico-educativo-conscientizadora, que, em última instância, tem como ponto central a humanização de todos e todas, independentemente de classe social, idade, gênero, orientação sexual, local de nascimento ou moradia. Centrava-se na dignificação das *gentes*, corporificação da humanização verdadeira. (FREIRE, 2020, p.15)

É elementar pensar que a escola deve ser do sujeito e que esse, então, tem que estar preparado para a vida. Pensando na revisão da prática educativa como literacia para que o aluno possa melhor ler o mundo, Theodoro (2010, p.58) reflete:

Se não sabemos colocar o problema, observar uma situação por diferentes ângulos, trabalhar inúmeras variáveis, estabelecer relações, discutir as premissas, não encontraremos o campo da provável solução. Se não sabemos questionar hipóteses também não sabemos enfrentar mudanças. Como enfrentar mudanças? Identificando, comparando, relacionando, traduzindo e abstraindo.

Em outra perspectiva, o docente também deve mudar o

entendimento de si e se encontrar enquanto sujeito propositivo, oportunizando aos discentes a possibilidade de alcançarem consciência crítica de si e do mundo. Assim, a abordagem de temas sensíveis como as relações entre campo e cidade, produção e consumo, desenvolvimento e sustentabilidade, por exemplo, permitirão uma educação condizente com os desafios impostos pela realidade.

O diálogo entre comunidade, discentes e docentes é capaz de partilhar experiências e promover soluções, algo concernente ao objetivo da Educação Brasileira, segundo Saviani (2011, p.216):

O exame da realidade mostrou-nos uma série de necessidades que precisam ser atendidas. Daí, a exigência da ação. Entretanto, para agir e ao fazê-lo, nós precisamos saber para que agimos. Do contrário corremos o risco de atuar num sentido que não é exigido pela situação que nos solicita.

No contexto de Roraima, estado localizado no extremo norte no Brasil, com tantas etnias, é imperativo instigar a reflexão dos alunos, aqui sobretudo os do curso superior em Gestão Pública, devemos nos perguntar o que esse estudante deve estudar, pensando qual a finalidade e o objetivo do curso sem nos esquecermos, por óbvio, de fazer ligação com a demanda do estado.

## **Gestão Pública, Políticas Públicas e a abordagem no Curso de Tecnologia em Gestão Pública do CBVZO**

Atualmente o IFRR possui cinco *campi*: Amajari, Avançado Bonfim, Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste e Novo Paraíso, além da Reitoria. Possui em seu quadro 651 servidores efetivos, entre técnicos administrativos e docentes. O *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) foi implantado em 2013 na zona oeste da cidade de Boa Vista, objetivando atender à comunidade desta região, contribuindo para o desenvolvimento local por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRR, para o período 2014-2018 apresentou a importância e o grande impacto dos serviços públicos na economia do Estado de Roraima, portanto, constatou-se a necessidade do CBVZO oferecer cursos que atendessem a essa necessidade. Sendo assim, em 2019, iniciou a primeira turma do curso

superior de Tecnologia em Gestão Pública como resposta a essa demanda e como ação estratégica em relação à verticalização do ensino para estudantes oriundos do curso técnico em Serviços Públicos. O curso tem o objetivo de formar profissionais aptos a atuarem em todos os níveis e esferas da Administração Pública de forma responsável, transparente e participativa.

Para o ano de 2021, o Calendário Acadêmico contemplou a realização da I Semana dos Povos Indígenas, evento alusivo ao Dia Internacional dos Povos Indígenas, comemorado no dia 08 de agosto. O objetivo era envolver a comunidade acadêmica e externa ao *campus* com a temática tão presente na realidade do país e de Roraima.

A proposta do evento era oferecer, por meio de curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), uma forma de superar essa lacuna nos componentes curriculares dos cursos e, também, a invisibilidade imposta às populações indígenas em todas as instâncias da sociedade roraimense, trazendo uma reflexão sobre essa questão.

Como forma de fazer frente ao grande desafio apontado na seção anterior, relacionado à necessidade urgente de implementação e execução de políticas públicas para a população indígena no Brasil e em Roraima, se torna importante também neste momento, visando o atendimento dos objetivos deste artigo, apontarmos alguns conceitos relacionados à Gestão Pública e às Políticas Públicas, buscando assim identificar os pontos de interseção entre os dois temas.

A proposta desta seção também busca evidenciar a importância da apropriação de temas relevantes na conjuntura nacional, como é o caso da sistemática violação de direitos dos povos tradicionais no Brasil, e a sua necessária inserção de forma transversal nos conteúdos abordados nas componentes curriculares ofertadas junto ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IFRR-CBVZO.

E para iniciar as reflexões aqui propostas, nos impõe em um primeiro momento indagarmos sobre as seguintes questões: de que falamos exatamente quando nos referimos ao termo Gestão Pública? Para que serve e para quem se destina? E o que são Políticas Públicas? Que relação é possível estabelecer entre os dois temas?

Assim, sob o ponto de vista teórico, é possível encontrar na

literatura especializada uma diversidade de definições relacionados ao tema Gestão Pública. Essas, a depender da perspectiva, vão por vezes aproximar o tema Gestão Pública da noção de administração pública, em outras da ideia de direito público, de finanças públicas, de economia no setor público, de políticas públicas, dentre outros sentidos próximos.

Santos (2006) define Gestão Pública como o exercício das funções de gerência pública nos negócios do governo, afirmando que no termo “gestão pública”, a expressão “gestão” se refere a governo, estando assim relacionado a determinada fase do mandato ou do ciclo governamental. Já na perspectiva das Ciências Jurídicas e da Administração, o termo Administração Pública comporta basicamente dois sentidos, como anota Di Pietro (2014). O primeiro seria de ordem subjetiva, formal e orgânica, para designar os entes públicos (órgãos e agentes) que exercem atividade administrativa, com a incumbência de exercer uma das funções administrativas dentro da estrutura tripartite do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário). O segundo, de natureza objetiva, material e funcional, delimita a atuação da Administração Pública a função meramente administrativa, adstrita assim às atividades do Poder Executivo.

É de se notar que a definição de Gestão Pública está orientada, por vezes, a uma associação com o termo Administração Pública. Em outras, para representar as atividades gerenciais realizadas no âmbito do setor público do Estado, exercida por meio de organizações públicas, dirigidas política e institucionalmente pelo governo. Tais concepções mais tradicionais, caracterizadas pela centralidade na figura do Estado e seus agentes, impõem limitações ao sentido de Gestão Pública que pretendemos enfatizar.

Assim, é necessário pontuar inicialmente uma importante distinção entre os termos Administração e Gestão Pública, pois efetivamente não são expressões sinônimas. Enquanto Administração Pública representa o instrumental de que dispõe o Estado para realizar suas finalidades (burocracia estatal, agentes, órgãos, rendas, prerrogativas, normas e patrimônio) a ideia de Gestão Pública está associada à execução de novas práticas de administração no setor público. (VITORINO, 2018)

O termo Gestão Pública é originário da chamada fase gerencialista da Administração Pública, que passou a ser adotada no setor público



brasileiro, sobretudo, a partir dos anos 1990<sup>9</sup>. Dentre outros aspectos, o modelo gerencial propunha mudanças nas estruturas organizacionais, redução do tamanho do Estado, tornando essenciais a descentralização dos serviços públicos e a redução dos níveis hierárquicos. Os resultados da ação do Estado, na perspectiva gerencialista, estariam voltados ao atendimento das necessidades dos denominados “cidadãos clientes”. (BRESSER-PEREIRA, 1998)

As críticas em relação à concepção gerencialista do Estado foram variadas ao longo dos anos, sobretudo porque a promessa de eficiência no setor público tão decantada em sua concepção original, nunca logrou ser efetivamente alcançada.

De todo modo, é importante reconhecer que o gerencialismo foi beneficiado pelo contexto que marcou o Brasil nos anos 1990, em razão do recente processo de redemocratização do Estado brasileiro e da promulgação da Constituição de 1988, que estabelecia formas e instrumentos de participação direta e controle da sociedade nos processos decisórios no âmbito da administração pública, favorecendo assim a estruturação de um ambiente mais permeável à participação social.

Foram criados neste período diversos espaços públicos de participação, também conhecidos como Instituições Participativas (IPs), a exemplo de conselhos, conferências, orçamentos participativos, audiências públicas, consultas, dentre outros.

Desse modo, numa perspectiva mais arejada e menos tradicionalista, quando tratamos de Gestão Pública estamos na verdade nos referindo a um só tempo, a uma área do conhecimento humano que busca promover a integração entre habilidades e competências teóricas e técnicas, mas também enquanto instrumento de promoção de ações práticas e políticas, que visam promover valores institucionais relacionados ao setor público estatal ou não estatal. (VIEIRA, 2020)

---

9 Foi a Reforma do Estado brasileiro implementada no governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994/1997 e 1998/2001) que colocou entre nós em prática o chamado modelo gerencialista. Tinha como objetivo superar os modelos tradicionais de administração da coisa pública (modelos patrimonialista e burocrático), através da flexibilização dos mecanismos de controle dos procedimentos e atos administrativos, concentrando-se na “eficiência”, “qualidade” na prestação dos serviços públicos e na “redução de custos”, suprimindo, assim, as carências do modelo burocrático.

Portanto, a abordagem sobre Gestão Pública aqui apresentada não comporta a interpretação voltada para a centralidade governamental, fortemente marcada por estruturas hierárquicas rígidas e impermeáveis à participação da comunidade diretamente interessada. Porém, dentro desta concepção não se pode prescindir de uma perspectiva que considere a Gestão Pública enquanto ação prática e política, capaz de compreender a importância das relações socioestatais e dos múltiplos atores envolvidos no cotidiano do processo decisório no setor público.

Partimos da perspectiva de que cada vez mais a concepção sobre o que é o Governo deve estar orientada para a formatação de um ambiente não exclusivamente estatal, mas sim público, composto por uma multiplicidade de atores do estado, da sociedade civil e da iniciativa privada em processo contínuo de interação, que compõe na atualidade um campo que se convencionou denominar de “Campo de Públicas”<sup>10</sup>.

Tal concepção permite dotar o setor público de uma maior permeabilidade à participação dos atores que fazem parte da diversidade da comunidade política, que passam por sua vez a compartilhar responsabilidades pela direção política estatal, em oposição e superação às responsabilidades legais tradicionalmente conferidas aos órgãos de cúpula do setor público do Estado (VIEIRA, 2020).

Assim, é imperativo conceber a Gestão Pública enquanto instrumento de democratização das experiências participativas. Como o *locus* por excelência de interação entre Estado e sociedade nos processos de tomada de decisão. Aqui se localiza o ponto de convergência entre a Gestão Pública e as Políticas Públicas. É que as Políticas Públicas tem como finalidade maior a resolução dos problemas considerados coletivamente

---

10 O Campo de Públicas é uma expressão utilizada por professores, pesquisadores, estudantes, egressos-profissionais e dirigentes de cursos de Administração Pública, Gestão Pública, Ciências do Estado, Gestão de Políticas Públicas e Gestão Social e Política Públicas, de universidades brasileiras, para designar, essencialmente, um campo multidisciplinar de ensino, pesquisa e fazeres tecnopolíticos, no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências Humanas, que se volta para assuntos, temas, problemas e questões de interesse público, de bem-estar coletivo e de políticas públicas inclusivas, em uma renovada perspectiva republicana ao encerrar as ações governamentais, dos movimentos da sociedade civil organizada e das interações entre governo e sociedade, na busca do desenvolvimento socioeconômico sustentável, em contexto de aprofundamento da democracia (Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas – ANEPCP, 2021)

relevantes (SECCHI, 2011). Por sua vez, o critério para o problema público ser enquadrado como politicamente relevante, não exige que o mesmo seja sentido ou suportado pela maioria dos cidadãos, pois não se trata de uma questão quantitativa, mas sim de uma questão política. (VIEIRA, 2020)

Problemas públicos, por sua vez, não são problemas governamentais, mais sim de uma comunidade política de que fazem parte, simultaneamente, atores da sociedade civil, do setor privado e do Estado. Na concepção de uma política pública, é o seu caráter público e não necessariamente estatal que define os seus contornos. A propósito, é exatamente nesta mesma linha de pensamento que caminham as lições de Secchi (2011, p. 4):

A essência conceitual de políticas públicas está relacionada a resolução de problemas públicos. Exatamente por isso, o que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador da decisão possui personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à determinada política o adjetivo de pública.

Nota-se assim, que a partir da perspectiva de gestão pública aqui apresentada, a abordagem sobre políticas públicas possui particular relevância, na medida em que um dos papéis fundamentais reservados a gestão pública é exatamente atuar, em constante interação com outros atores, no campo da promoção, implementação, execução, avaliação e monitoramento das políticas públicas.

É dentro desta concepção sobre gestão pública e políticas públicas que as ações no âmbito do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do CBVZO/IFRR vem sendo desenvolvidas. Na sua estrutura curricular, o curso oferece uma componente de Políticas Públicas, oferecida no terceiro módulo e com carga horária de 40 horas. A componente de políticas públicas possui como característica central a sua interdisciplinaridade, possibilitando a integração e articulação com várias outras componentes do curso.

Durante o semestre letivo de 2021.1, quando da oferta da componente de Políticas Públicas aos estudantes do 3º módulo do Curso Superior TGP, foi apresentado como proposta pedagógica no Plano

de Curso da componente, promover sua integração com a atividade de extensão desenvolvida no CBVZO, através da I Semana dos Povos Indígenas de Roraima, que tinha como tema a promoção de políticas públicas específicas para os povos indígenas do Estado.

A proposta objetivava não apenas aproveitar a efervescência e atualidade do debate público, mas também promover uma reflexão específica dentro do campo das políticas públicas voltadas para os povos indígenas, estimulando a reflexão crítica perante os estudantes e a comunidade acadêmica em geral.

A avaliação realizada na componente de Políticas Públicas com os estudantes, por sua vez, contemplava a participação na atividade de extensão, através da inscrição e participação no evento, seguida da realização de resumos sobre as abordagens do palestrantes, além de uma resenha crítica a respeito de dois pareceres emitidos na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, que opinavam sobre a constitucionalidade do Projeto de Lei nº 490/2007, que trata sobre demarcação de terras indígenas.

Essa estratégia de abordagem transversal de conteúdos relacionados à defesa e promoção de direitos humanos durante a oferta de componentes curriculares, se revelou especialmente fundamental em componentes dotadas de um grau de interdisciplinaridade acentuada, como é o caso da componente de Políticas Públicas.

## **Considerações Finais**

O que buscamos no presente trabalho, a partir de uma visão geral sobre os problemas vividos pelos povos indígenas no estado de Roraima, foi demonstrar a importância de pensarmos políticas públicas que possam, efetivamente, incidir positivamente sobre a vida dessas populações. Proteger os povos ancestrais, cuidar para que sua cultura, saberes e tradições sejam preservados, incentivados e valorizados, deveria ser um objetivo para qualquer sociedade minimamente justa.

No entanto, sabemos que, mundo à fora, os indígenas foram tratados de modo muito diferente do que citamos acima, sendo subjugados, exterminados e, quando resistentes a toda essa violência, explorados e obrigados a viver com as regras e costumes das civilizações, sobretudo

ocidentais.

No Instituto Federal de Roraima, buscamos refletir sobre a temática, evidenciando a urgência de se pensar políticas públicas voltadas aos povos indígenas da região. Como iniciativa do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do campus Boa Vista Zona Oeste, a I Semana dos Povos Indígenas de Roraima debateu temas sobre educação, saúde, arte, conflitos de terra, sempre com especialistas indígenas e não indígenas.

A articulação das atividades de ensino e extensão se revelou a partir desta experiência bastante positiva, permitindo a articulação de questões teóricas e práticas durante o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim inegável o aproveitamento e assimilação dos conteúdos, sobretudo em um período de atividades escolares remotas, onde este aproveitamento tende a ser menor.

A estratégia proposta durante a oferta da componente de Políticas Públicas, de integralização com a I Semana dos Povos Indígenas de Roraima, além de favorecer a formação humanística dos estudantes do Curso Superior TGP, manteve integral sintonia com o que estabelecem os principais documentos e normativas que regulamentam a Educação Profissional de Tecnológica, como por exemplo, a plena adequação ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFRR (2019-2023), as exigências contidas na Resolução CNE/CP nº 01/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996).

O evento se mostrou sólido e com potencial para novas edições mas, principalmente, atuou de modo a combater os estereótipos e preconceitos que aqui citamos contra a população indígena do estado. Foi um passo importante para mostrar que o IFRR pretende, sim, ser aliado na luta dos povos indígenas por melhores condições.

## Referências

ANDRADE, J. A. A. D. **Indigenização da cidade**: etnografia dos circuitos Sateré-Mawé em Manaus-AM e arredores..152 f. Dissertação Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL / COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2007). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 76 p. Disponível em: [encurtador.com.br/dBJOQ](http://encurtador.com.br/dBJOQ) Acesso em: 17 jul. 2019.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. “**A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de controle**”. Lua Nova n° 45, 1998.

CUNHA, M.C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro enigma, 2017.

CUNHA, M.C. (2009). **Cultura com Aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

DI PIETRO, Maria Sylvania Zanella. **Direito Administrativo**. 27ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DOSSIÊ Raposa Serra do Sol: um projeto de vida para os povos indígenas da Amazônia e do Brasil. **Terra Indígena Raposa Serra do Sol**: [s. n.], 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FERREIRA, E. F. F. Direito ao desenvolvimento das comunidades indígenas: o direito ao território interpretado pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. **Planeta Amazônia**: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas, Macapá, n. 7, p. 61-73, 2015.

ISA. **Cicatrizes na floresta**: garimpo avançou 30% na Terra Indígena Yanomami em 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/tENX4](http://encurtador.com.br/tENX4) Acesso em 25 mai. 2021.

IFRR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Histórico**. Disponível em: [encurtador.com.br/eBEF0](http://encurtador.com.br/eBEF0) Acesso em 18 de set. 2021.

IFRR. **Institucional**. Disponível em: [encurtador.com.br/gLPW1](http://encurtador.com.br/gLPW1) Acesso em 18 de set. 2021.

IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2014-2018**. Disponível em: [encurtador.com.br/uM024](http://encurtador.com.br/uM024) Acesso em 18 de set. 2021.

IFRR. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**. Disponível em: <https://boavistazonaoeste.ifrr.edu.br/>

ensino/cursos/graduacoes/tecnologia-em-gestao-publica/ppc-superior-de-tecnologia-em-gestao-publica>. Acesso em 18 de set. 2021.

MELO, Luciana Marinho de. **Povos Indígenas na cidade de Boa Vista : Estratégias identitárias e demandas políticas em contexto urbano.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará: Belém, 2018.

REPETTO, M. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima.** Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SANTOS, Clezio Saldanha. **Introdução à Gestão Pública.** Saraiva. São Paulo, 2006.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo, 2013.

VIEIRA, James Batista. Manuscritos de Gestão Pública. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais – RPPI – PGPCI/UFPB.** João Pessoa – PB, 2020 (No prelo).

VITORINO, Salmon. **O que é gestão pública e administração pública.** Disponível em: [encurtador.com.br/bcjG8](http://encurtador.com.br/bcjG8) Acesso em 21 set. 2021.

# ESTUDO DE CASO: O ENSINO COLABORATIVO COMO SUPORTE À INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO REMOTO PARA ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniele Campos Laino Cardoso<sup>1</sup>

Verônica Aparecida de Oliveira Santos<sup>2</sup>

Adriana da Silva Maria Pereira<sup>3</sup>

Amauri de Oliveira Amaral<sup>4</sup>

*“Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.”*

Clarice Lispector

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e suas

- 
- 1 Pós-graduanda em Inclusão Escolar nos Transtornos do NeuroDesenvolvimento: Autismo e suas comorbidades. Pela UFTPR. Professora do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. E-mail: dany\_laino@yahoo.com.br.
  - 2 Pedagoga e especialista em Educação Infantil pela UFRRJ, Professora Docente II da Secretaria Municipal de Educação em Nova Iguaçu. E-mail: verinhasantosap@gmail.com.
  - 3 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial na UNESP e Professora Docente I da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro e Professora itinerante da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação em Nova Iguaçu. E-mail: silva.maria@unesp.br.
  - 4 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela UNESP, Professor do AEE da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, Professor do AEE da Secretaria Municipal de São João de Meriti. E-mail: amauri.amaral@unesp.br.



conquistas são recentes na história do nosso país, apesar da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresentar no artigo 208, a garantia de acesso à educação das crianças de zero a seis anos que deve ser oferecida pelo estado. Essa garantia é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, redação dada pela Lei nº12.796, de 2013).

Devemos entender que a educação infantil é uma etapa importante e essencial para o desenvolvimento da criança nos aspectos que diretamente estão ligados à sua formação humana, assim como, os aspectos pedagógicos. E somados a isso, a indissociabilidade do cuidado e da educação ganham maior visibilidade com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BNCC, 2018, p. 37)

Percebemos que o papel da escola não se limita somente a ensinar e sim estimular as aprendizagens que as crianças já trazem consigo do ambiente familiar, auxiliando assim seu desenvolvimento, junto à família,

dialogando com a diversidade cultural do aluno. Observamos nesse cenário educacional a complexidade de desenvolver um trabalho docente pautado na perspectiva da inclusão escolar e de forma colaborativa.

Segundo Redig (2018, p.20), “É importante destacar que a política de inclusão contempla todas as esferas do desenvolvimento; não somente a educação, mas também a vida familiar, saúde, lazer, trabalho etc.”. Assim, percebemos a inclusão para além da escola, contemplando todas as áreas da vida do aluno.

Nesse contexto, a proposta deste estudo tem como objetivo geral apresentar a contribuição do trabalho docente colaborativo entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da classe regular, ou comum, no processo de inclusão escolar de um aluno com autismo matriculado na Educação Infantil durante a implementação do ensino remoto na pandemia da Covid-19. O local escolhido é em uma escola municipal de Nova Iguaçu que fica no estado do Rio de Janeiro, numa região periférica, conhecida como Baixada Fluminense.

O processo de inclusão escolar de um aluno com autismo na Educação Infantil dentro da realidade de ensino remoto, apresenta várias dificuldades com relação a interação, atividades e materiais adaptados e formação adequada dos profissionais envolvidos. Como podemos ver neste trecho:

No que tange às crianças com TEA, tais dificuldades poderão ser evidenciadas de forma mais marcante, haja vista que o transtorno, muitas vezes, exige atividades direcionadas, materiais adaptados, formação e conhecimentos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento da criança. Tais recursos, materiais e humanos, tornam-se essenciais para proporcionar condições educativas favoráveis às crianças com TEA. (DIAS, SANTOS, ABREU, 2021, p.114).

Visto todas as peculiaridades de um aluno com autismo, e os desafios que esse processo de escolarização apresenta é essencial que os docentes tenham uma formação específica que os instrumentalize a elaborar práticas educativas inclusivas. Pletsch (2009) acrescenta que para proporcionar a educação inclusiva que de fato espera-se, é primordial que a escola se organize com estruturas físicas, mas também, com recursos humanos qualificados, ou seja, emerge a necessidade de uma formação de professores voltada para a proposta inclusiva.

(...) uma proposta de educação que se pretenda inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, assim como todos os alunos. É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um. (PLETSCH, 2009, p.54).

Além da permanência, também é necessário considerar as singularidades do aluno com autismo e isso foi primordial para adotarmos a proposta do ensino colaborativo no modelo de revezamento .

De acordo com Marins e Maretti (2014, p.3) “o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada.”. Ou seja, não é uma mediação e sim um trabalho em parceria entre dois professores.

Sendo assim, o trabalho docente foi desenvolvido em parceria com professoras especialistas (professora Itinerante da Educação Especial e professora do Atendimento Educacional Especializado) junto com a professora da classe comum da Educação Infantil, mediante a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado, estratégias pedagógicas, orientações ao responsável, material concreto e impresso e implementação das aulas por meio de videochamada pelo *WhatsApp*.

Cabe ressaltar, que o aluno recebeu informações e conteúdos comuns à turma, mas nas chamadas de vídeo os mesmos conteúdos são adaptados para atender as particularidades do aluno. Através desse recurso, percebemos características importantes acerca do aluno, como preferências, relações afetivas e familiares e seu desenvolvimento. Inclusive, o ensino colaborativo proporcionou relações afetivas intensas não só aluno X professoras, mas numa tríade aluno X professoras X família.

Para Vygotsky “evidencia-se, assim, o caráter sociocultural da emoção, já que é por meio das experiências vivenciadas nas relações com o outro que as emoções humanas se configuram.” (Dias, 2019, p.50). Portanto, as relações e interações em que a afetividade é incentivada,

através do visual ou da voz, com auxílio de áudios, representa meios de estimular o desenvolvimento do aluno. Assim, o objetivo deste trabalho é de abordar a importância dessa modalidade de trabalho colaborativo e o quanto temos percebido os avanços do aluno através dessa proposta de ensino.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE

O processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil é algo que demanda do professor da Classe Comum não só um conhecimento pedagógico, mas também, um amplo aprofundamento sobre o marco do desenvolvimento infantil que perpassa aspectos comportamentais, psicomotores, linguísticos e cognitivos.

Brites (2020, p. 23) acrescenta que

o mesmo bebê, recém-nascido, parece outro aos 3 meses, já capaz de firmar o pescoço. Ou aos 6, quando começa a sentar com apoio. Que dirá aos 12, época em que geralmente dá os primeiros passinhos. O crescimento é mesmo como um desabrochar. Não por acaso, a educação infantil ganhou o nome de “jardim de infância”

Esse “desabrochar” para as crianças com autismo é um tanto complexo e precisa de acompanhamento contínuo de profissionais especializados e do “olhar” da família para verificar a sua evolução e avanços em relação ao “1. déficits de comunicação social e interação social e 2. padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades”. (DSM-V, 2014, p. 809)

Rogers; Dawson; Vismara (2012, p. 19) reforçam que

pode ser-lhes difícil prestar atenção às pessoas à sua volta, incluindo a linguagem e as atividades dessas pessoas. É-lhes, muitas vezes, difícil partilhar os sentimentos -felicidade, fúria, triste, frustração - com as outras pessoas, enviando mensagens emocionais aos outros através das suas expressões faciais, gestos e sons ou palavras. Experimentam uma gama completa de emoções, mas podem não as partilhar de uma forma que seja fácil de entender.

Ao nos depararmos com esses desafios e com a urgência de viabilizar a continuidade do processo de aprendizagem do aluno com autismo matriculado na turma de Educação Infantil em 2021 no período do isolamento social por conta da pandemia da Covid-19, aceitamos “encarar”

a proposta do ensino colaborativo apresentada pela itinerância da educação especial na primeira reunião com os professores, equipe técnico pedagógica, equipe diretiva, professora do Atendimento Educacional Especializado e Agente de Apoio à Inclusão em fevereiro/2021.

### ***1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA***

A unidade escolar, como já mencionado, está localizada no município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, que fica na região metropolitana da capital. Esta região é conhecida como Baixada Fluminense. A cidade é considerada o maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial e segundo em população. Possui um dos centros comerciais mais importantes do Estado do Rio de Janeiro, um polo que atrai consumidores das cidades de seu entorno. E de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualizados em 2020, a população estimada é de 823.302 habitantes, com densidade demográfica (até 2010) de 1.527,60 hab/km<sup>2</sup>. A escola faz parte da rede municipal de ensino desta importante cidade.

Porém, a cidade enfrenta, como todos os municípios que compõem a Baixada Fluminense, problemas como: falta de saneamento básico, baixo índice de desenvolvimento, evasão escolar e violência urbana. Uma violência que serve de

(...) de referência na demarcação da fronteira entre o mundo civilizado e a barbárie, separando a cidade do Rio de Janeiro da Baixada Fluminense, ao longo de mais de duas décadas, foge agora dos seus limites espaciais e passa a fazer parte da realidade carioca. (Alves, 1998, p. 15)

Isso consequentemente na disponibilidade de atendimento multidisciplinar gratuito pelo serviço público no município, o que torna o ambiente escolar o único local propício para proporcionar intervenções que venham a contribuir para o desenvolvimento global dos alunos com autismo. Ainda mais quando a escola fica na zona demarcada como rural e possui pouca estrutura.

A instituição pertence à URG-VI, que é uma parte administrativa da secretaria de educação composta por bairros próximos à região central da cidade. Esta regional é composta por 15 escolas em seu total.

Conta no seu quadro funcional com 10 professores regentes atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, além de um professor de Educação Física e uma professora do AEE.

Além desses professores, há a equipe gestora que executa funções técnico-administrativas e a equipe pedagógica (Orientadora Educacional e Orientadora Pedagógica), que auxiliam no trabalho docente, atendem aos alunos e à comunidade local.

Segundo dados do Censo de 2020, a escola dispõe de: 06 salas de aula; 01 sala de direção; 01 sala de recursos multifuncional para o atendimento educacional especializado (AEE); 01 quadra de esporte; cozinha, banheiros feminino e masculino para os alunos; 01 banheiro para professores; 01 banheiro adaptado à alunos com mobilidade reduzida ou deficiência física; 01 refeitório; 01 despensa, 01 pátio coberto e 01 descoberto e área verde para o plantio de horta.

No ano de 2021, o quantitativo de turmas e alunos são dispostos da seguinte forma: no turno da manhã: EI-5 anos (25 alunos); 2º ano (23 alunos), 3º ano (23), 4º ano (34 alunos) e 5º ano (27 alunos). No turno da tarde estão as seguintes turmas: EI-4 anos (19 alunos); 1º ano (33 alunos); 2º ano (32 alunos); 3º ano (22 alunos); 5º ano (29 alunos). Um total de alunos matriculados até 267, entre o Educação Infantil e Ensino Fundamental (1 segmento) de acordo com o último levantamento no final do primeiro semestre de 2021.

Dentre esses alunos, temos parte do público-alvo da Educação Especial, o seguinte quantitativo de alunos, em suas respectivas turmas: EI-IV – 03 alunos com Transtorno do Espectro Autista; 201- 02 alunos (01 com Síndrome de Down e 01 com Deficiência Auditiva ); 301- 02 alunos com Transtorno do Espectro Autista ; 302-01 aluno com Transtorno do Espectro Autista ; 502-01 aluno (Deficiência Intelectual). Esses alunos são atendidos no contraturno na Sala de Recursos Multifuncional tipo 02.

## ***1.2 PRIMEIROS PASSOS...***

No contexto educacional vivenciado durante a pandemia da Covid-19, a rede municipal de educação em Nova Iguaçu, optou pelas atividades pedagógicas remotas levando em consideração a realidade educacional do seu alunado e principalmente as diretrizes apontadas nos

documentos oficiais regulamentados pelo Ministério da Educação, que apresentam orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado no contexto da pandemia.

De acordo com Conselho Nacional de Educação (CNE),

As atividades pedagógicas remotas ou não presenciais podem ser destinadas a estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, sendo, portanto, extensivas a todos os estudantes da Educação Especial. Cabe destacar que, para os fins deste parecer, as atividades remotas são aquelas que envolvem o uso de tecnologias e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, considerando que existem outros meios de atendimento, que podem envolver encaminhamentos de materiais, sem mediação presencial com os profissionais e sem uso de tecnologia. (2021, p. 06)

Ao apontar de forma clara e objetiva o entendimento sobre as atividades pedagógicas remotos e quais recursos devem ser utilizados durante o processo de implementação do ensino remoto, o reexame do Parecer CNR/CP nº 11, de 07 de julho de 2020, sobre as Orientações Educacionais para realização de aulas e Atividades Pedagógicas e não presenciais no contexto da pandemia, nos dá um “norte” possível de reestruturação do processo educacional e principalmente da rotina escolar.

Um direcionamento que atrelado a proposta do ensino colaborativo, apresenta um “novo olhar” crítico-reflexivo sobre a práxis do professor da classe comum e do Atendimento Educacional Individualizado, de modo a re(pensar) o papel de cada um no processo de ensino-aprendizagem alicerçado em uma abordagem do modelo social da deficiência; com intuito de preconizar a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar”. (Capellini: Zerbato, 2019, p. 35).

Nessa perspectiva, iniciamos a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado de forma colaborativa do aluno 01. Isso foi feito após a anamnese realizada via *WhatsApp*, com a presença da responsável, que apresentou a necessidade da flexibilizarmos os dias e horários durante o período para o atendimento neste primeiro semestre, pois o mesmo realizava o acompanhamento multidisciplinar em instituições distintas.

A elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

de forma colaborativa, possibilitou experienciar uma das fases mais complexas apontadas por Capellini e Zerbato (2019), que é iniciar “a responsabilidade do ensino, os erros e acertos” algo que contribui de forma significar a “visão” negativa que se tem do profissional da Educação Especial, como alguém que “entra na sala para supervisionar, criticar, ou para ensinar que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender e somar”. (p. 39)

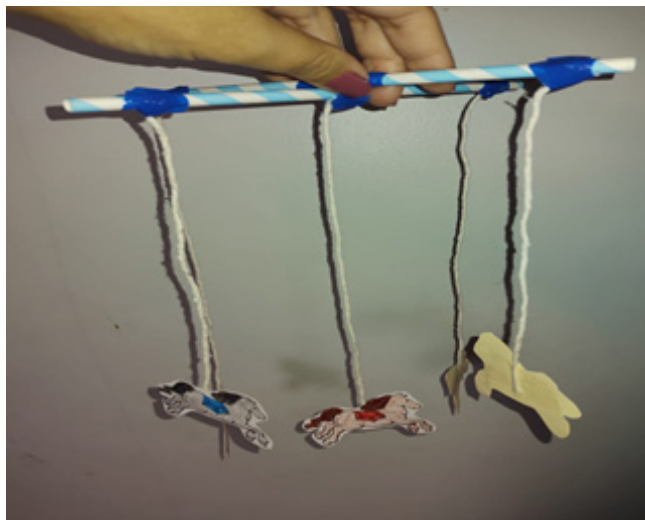
A troca de “saberes” e busca por elaborar atividades pedagógicas dentro da perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se deu de forma amigável e possibilitou ampliar e aprofundar o conhecimento não só sobre Autismo, mas também, processo de construção da linguagem. Um assunto de extrema importância, já que o aluno 01 é não verbal e tem déficit na interação social. Parte para colocar a citação do DUA “embora alguma estratégia tenha sido desenhada para responder a uma necessidade individual, pode favorecer a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira” (MARIN, 2013, p. 55).

Também entendemos que o PEI deve prever o desenvolvimento de habilidade no aluno que muitas vezes são ignoradas na escola, quando se fala em materiais concretos ou mesmo tecnológicos, percebemos que muitas vezes tais atividades são relegadas no espaço escolar (CAMPOS, 2019). Vamos além aqui para compreender que não somente o aluno com TEA traz habilidades não exploradas pela escola, como outros estudantes. Assim, dentro de uma perspectiva inclusiva, o DUA pode trazer o uso destas tecnologias como boas alternativas ao trabalho pedagógico numa escola regular que tenha zelo pelo trabalho inclusivo. Os programas elaborados podem tanto servir a alunos com TEA como a outros alunos neurotípicos. Portanto, a “organização da aprendizagem na perspectiva inclusiva precisa se adaptar as necessidades educacionais dos alunos, e não estes à escola” (RABELO, 2012, p. 47)

As atividades pedagógicas neste contexto foram elaboradas de forma a trabalhar as necessidades educacionais do aluno 01, como atenção compartilhada, coordenação motora (fina e ampla), comunicação e desenvolver laços de interação e afetividade. Para isso, foi confeccionado um kit com diversos materiais concretos, jogos e atividades impressas e plastificadas:



Figura 1 - Material Concreto



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 2 - Material Concreto



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 3 - Materiais concretos



Fonte : Arquivo Pessoal

## 2. DESAFIOS E APLICAÇÃO DA PROPOSTA DO ENSINO COLABORATIVO

No município que atuamos são quase 120 escolas, sendo que 70 delas não possuem o serviço do AEE. Portanto, acreditamos que essa possibilidade de ensino colaborativo deveria ser ampliada e entendida como uma alternativa em outros contextos que possam contribuir para a inclusão dos alunos, sejam eles público alvo da educação especial ou não. Mas acredito que a escola deve buscar respostas à diversidade de seus alunos, não somente aqueles público alvo da educação especial (ARIAS, 2020, p. 04). No caso em tela tivemos essa parceria e buscamos fazer um bom proveito

Art.13º:

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;  
VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; (BRASIL, 2009)

A medicina define hiperfoco como um tipo de concentração

mental ou visualização que foca a consciência em uma tarefa, tópico ou assunto, podendo estar relacionado, por exemplo, com produtos tão difusos quanto séries televisivas, músicas, livros e filmes. No caso do aluno 01 não percebemos algo em específico, mas sim nos formatos como sons e vídeos. Com as informações que a mãe dizia, os materiais começaram a surgir.

Os kits ofertados à família foram desenvolvidos a partir de materiais reciclados e que poderiam ser replicados tanto por outro professor, como pela própria família. Além disso havia também um suporte impresso e com outras plastificadas, para que pudesse ser refeito ou repetida a atividade. A cada remessa de materiais a estratégia era diferenciada e cada vez mais despertava o interesse da criança. Isso foi possível pelas informações e o retorno que a responsável trazia sobre o aluno. No início a comunicação foi feita por meio de telefone, depois áudio e por fim que conseguimos realizar as videochamadas.

No desenvolvimento do trabalho percebemos que o aluno 01 desenvolveu interesse nestes objetos. Portanto, como evocado pelos teóricos (Emilia Ferrero, Paulo Freire, Ana Teberosky e Vigotsky) estes aluno já faz leituras de mundo. O trabalho na educação infantil traz as habilidades a serem trabalhadas, e apesar de não ser uma prévia a alfabetização, deve ensinar a criança a entender seus espaços e ler formas, texturas e objetos concretos. Esta tarefa de começar e compreender representações é uma atividade complexa, que não têm utilizado essas outras habilidades que a criança já desenvolveu em contato com seus interesses e cotidiano. Assim, várias habilidades “que exercem e não são aproveitadas na escola” (CAMPOS, 2019) foram trazidas com o auxílio da responsável neste momento. Trabalhar isso no ensino remoto se comprova como um caminho pedagógico que pode ser mantido após este período.

Nesta experiência, trazemos a luz as ideias de CAMPOS (2019) que não se trata apenas de produzir um produto, mas sim de estudar e entender o processo de como se dá a apropriação do aluno aos produtos do kit que foram ofertados. A partir disso fomos ajustando a mediação pedagógica ao que oferecemos.

Ao iniciarmos o atendimento remoto, do aluno 1, na educação infantil sobre a perspectiva do ensino colaborativo foram necessários

momentos de planejamentos e elaborações de atividades entre as professoras do AEE e do ensino comum. E, ainda de informações sobre o educando com a responsável como forma de conhecer seu perfil e sobretudo a orientação da professora itinerante da Educação Especial, que sinalizou alguns aspectos relevantes que deveríamos ressaltar na hora de confeccionar esses materiais que chamamos de Kit, pois o mesmo seria o nosso suporte pedagógico, mas que seria aplicado pela responsável que já possui sua dinâmica familiar. O “ensino colaborativo se firma como uma proposta alternativa de serviço em Educação Especial, em que um professor especialista pode apoiar a escolarização de alunos com NEEs” (RABELO, 2012, p. 51).

Logo deveria ser objetivo, simples e de fácil compreensão para todos os envolvidos nesse processo de desenvolvimento social e pedagógico. Então, pensamos atividades que pudessem desenvolver os laços interação, afetividade e aquisição do conhecimento propostos pela BNCC e Vygotski.

Optamos pela “Caixa alfa sensorial” com materiais e texturas diferentes em seu interior (materiais e texturas diferentes) e no exterior o nome do aluno, números e vogais impressos e plastificados. Num único objeto reunimos várias funcionalidades, as quais a responsável poderia explorar com o tempo até a próxima remessa de materiais. Nele trabalhamos os

Campos de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações Habilidade da Base Nacional Comum Curricular (EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Explorar Objetivos de Aprendizagem Explorar diferentes materiais, observando suas texturas (BRASIL, 2018).

A responsável ao experienciar esses momentos ficou muito agradecida ao perceber que seu filho tem condições de aprender e desenvolver a socialização. Ela relatou que o aluno 01 já reconhece a voz das professoras nos áudios e tenta além de escutar também visualizá-las na, já que essa dinâmica acontece nas aulas via *WhatsApp*. Além disso, já melhorou bastante em relação à atenção compartilhada e mantém-se “conectado”

durante as as atividades e comandos dados pelas professoras. .

## CONSIDERAÇÕES

O processo de aprendizagem de alunos com autismo requer dos professores (classe comum e Atendimento Educacional Especializado) uma certa sensibilidade e conscientização sobre o sujeito, no sentido de compreender que elaboração de estratégias pedagógicas levando em consideração a perspectiva da inclusão escolar e o Desenho Universal para a Aprendizagem é o caminho mais propício para estimular as “janelas de oportunidades”.

Nesse contexto, ao propor um trabalho docente de forma colaborativa é possível refletir, trocar experiências e elaborar atividades pedagógicas que não só estimulem habilidades (adaptativas, comportamentais, cognitivas e psicomotoras), mas também, contribuam de forma significativa no desenvolvimento infantil e processo de escolarização.

Acreditamos que muitos desses relatos e registros docentes trazem muito mais as deficiências e as atitudes em desconforme da criança do que propriamente suas potencialidades. Percebemos que no ensino colaborativo e com o apoio familiar podemos encontrar habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno. Também sentimos falta de estratégias realmente exitosas com os alunos de inclusão no âmbito escolar, o que seria muito bom para seu desenvolvimento e aprendizado. Trazer o compartilhamento de informações, multiplica a experiência e os cuidados com o aluno. Assim, fica mais fácil compreender seus processos de aprendizagem e traçar estratégias viáveis para seu sucesso escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. C. S. **Baixada Fluminense: a violência na construção do poder**. 1998. 196f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia/USP, 1998. Disponível em: <https://caph.fflch.usp.br/node/4673> Acesso em: 05 set. de 2021.

ARIAS, L. G. **Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre : ART-

MED, 2014, 5a. ed.

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

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96. Brasília.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério de Educação. Brasília, 2018.

BRASIL, 2009. **Resolução no. 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 15 set. de 2021

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 16/2020. de 05 agosto de 2021**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_doman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 10 jun. de 2021

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar o importância do brincar durante a primeira infância**. São Paulo: Editora Gente, 2020.

CAMPOS, Raquel Lanini da Silva. **Desenvolvimento de aplicativos para crianças com autismo: processo de concepção, criação e avaliação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB – Cap UERJ). Rio de Janeiro, 2019, p. 129. Disponível: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2021/05/Raquel-Lanini-da-Silva-Campos-Disserta%C3%A7%C3%A3o-definitiva-compactado.pdf>. Acesso em: 12/07/2021

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paulo. **O que é ensino colaborativo ?**. 1. ed. 96 p. - São Paulo: Edicon, 2019.

IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/component/content/article?id=16403> Acesso em 23 jul. de 2021.

\_\_\_\_\_. **População**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisti>

cas/sociais/populacao.html . Acesso em: 23 de jul. de 2021.

INEP, Censo Escolar 2020. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>  
Acesso: 22 jul. de 2021.

REDIG, Annie Gomes. **Apostila do Módulo I do Curso de aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva para Professores da Educação Básica do Cecierj**, 2018.

DIAS, Maria Sara de Lima (Org.) **Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico]** / Maria Sara de Lima Dias (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

DIAS, SANTOS E ABREU. **Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101-124, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. **Ensino Colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. I Semana Internacional de Inclusão Escolar: prática e diálogo**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAP-UERJ - 21 a 23 de outubro de 2014. Disponível em: [http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin\\_e\\_maretti.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf) Acesso em: 10 ago. de 2021.

MENDES Maria Elisabete. **Formação inicial de professores em educação especial. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 11-18, 2017 - Edição Especial.

Nova Iguaçu. **A cidade**. Prefeitura de Nova Iguaçu. Disponível em: <https://www.novaiguacu.rj.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. de 2021

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2009. Disponível: [https://educincludivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/MarciaPletsch\\_Tese\\_2009.pdf](https://educincludivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf) Acesso: 05 ago. de 2021.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine; VISMARA, Laurie A. **Au-**

**tismo: compreender e agir em família.** Editora Lidel - Saúde e bem-estar. 324 f. 2012.



# AUTORIA NA BNCC: O QUE O EIXO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DIZ SOBRE O TEMA?

*Érika Rodrigues Moraes Machado Girão<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Segundo Nascimento e Araújo (2018), a construção da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) já estava prevista na LDB nº 9.394/96. As etapas de formulação da base que norteia a educação brasileira começam em junho de 2015, quando foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC. A iniciativa reuniu especialistas que trabalharam em sua formulação. Em setembro do mesmo ano, foi disponibilizada a primeira versão desse documento parametrizador. Duas versões seguintes foram lançadas posteriormente: a segunda em maio de 2016 e a terceira em abril de 2018, esta última contemplando a etapa do Ensino Médio.

Esse documento normativo traz no corpo do seu texto, além do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), uma contribuição para o alinhamento de políticas e ações, no âmbito federal, estadual e municipal, no que se refere à formação de professores.

Ademais, a BNCC preza pela formação de currículos escolares pautados na formação, no desenvolvimento global do aluno em suas dimensões física, intelectual, afetiva, ética, moral e simbólica. Assim, tais

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC). Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

currículos devem buscar uma conexão com a realidade do alunado, para que os conteúdos estudados se tornem mais significativos.

Ao lançarmos um olhar para a Área de Linguagens, na qual está inserido o componente da Língua Portuguesa, temos o aluno como um sujeito social, que interage por meio das diferentes linguagens: verbal (oral, ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital. Tal abordagem dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O componente de Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2018, p. 67)

Nessa perspectiva, o texto passa a ser a unidade central do trabalho. Ele será estudado levando em consideração seu contexto de produção e o uso significativo da linguagem. Essa prática é balizada pela noção de interação, ou seja: “O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e dos referentes do texto” (MAGALHÃES, 2012, p.19)

As práticas de linguagem na BNCC (oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) estão divididas em eixos: Eixo da Leitura, Eixo da Produção de Textos, Eixo da Oralidade, Eixo da Análise Linguística-Semiótica. Algumas pesquisas já trouxeram contribuições significativas acerca de como a BNCC trabalha cada um desses eixos. Para citarmos algumas, salientamos os trabalhos de: Nascimento e Araújo (2018) com as concepções de escrita na Base Nacional; Moretto e Feitoza (2019), os quais, voltados para o Eixo de Análise Linguística, buscam a concepção de língua adotada pelo documento. Peixoto e Araújo (2020) analisam o conceito de leitura na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, especificamente no tocante aos anos finais. Cordeiro (2019) investiga as dimensões ensináveis no oral

propostas pela BNCC e pelo Currículo de Pernambuco.

Neste capítulo, traremos um enfoque no Eixo da Produção de Textos referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental. De uma forma geral, objetivamos investigar como a autoria é tratada na terceira versão da BNCC. Mais especificamente, tencionamos: (1) investigar a frequência com que o termo autoria aparece na seção referente ao Ensino Fundamental; (2) analisar o tratamento metodológico que é dado ao termo autoria na BNCC.

Para tanto, propomos uma análise quali quantitativa. Ela é qualitativa porque realizamos um estudo exploratório da BNCC, procurando descrevê-la. Conforme enfatizam Chueke e Lima (2012), metaforicamente, o papel do pesquisador qualitativo muito nos lembra o trabalho de um intérprete. Podemos também afirmar que nossa pesquisa será quantitativa, uma vez que faremos um levantamento numérico da ocorrência do termo autoria na parte referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para gerarmos os dados, utilizamos como procedimento a pesquisa documental. Nela, nas palavras de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o pesquisador faz o uso de documentos, buscando extrair informações deles. Os autores complementam que:

ele [o pesquisador] o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4)

Dessa forma, usaremos o documento que serve de guia para a Educação Básica brasileira como nossa fonte de informação em busca de esclarecer questões relativas à autoria em textos escritos.

Posto isto, dividiremos nossa discussão em quatro momentos. No primeiro, lançaremos notas introdutórias sobre o conceito de autoria. Abordaremos as concepções de língua e sujeito no Eixo da Produção de Textos. Mais adiante, analisaremos numericamente a ocorrência do termo autoria e discutiremos os dados. Finalizaremos com as considerações finais.

## 1 AUTORIA: DISCUSSÃO DE CONCEITOS

Possivelmente, o primeiro a falar sobre a figura do autor foi Platão. Em *Fedro*, Sócrates, ao comparar um inconveniente em comum entre a escrita e a arte, relata que assim como as pinturas, os discursos, quando estão longe de seus criadores, nada mais dizem do que aquilo que está exposto. Um texto escrito, ao circular pela sociedade, pode ser desprezado ou sofrer censura. Dessa forma, necessita do auxílio “do pai” para se defender.

Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, não só entre os conhecedores mas também entre os que não o entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita do auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si. (PLATÃO, 2007, p. 120)

Certamente, a expressão em destaque refere-se ao autor, ao “pai” daquele texto. Na perspectiva de Platão, o autor representa a própria essência do texto, uma vez que poderá elucidar dúvidas do leitor e garantir a credibilidade de suas palavras.

Foucault, em sua conferência *O que é um autor*, realizada em 1969, aborda o conceito da função-autor, a qual está relacionada a certos tipos de discursos que circulam na sociedade. Com base nesse conceito, o autor exemplifica que um cartaz fixado na parede, por exemplo, teria um redator e não um autor. Assim, para o estudioso francês, a autoria estaria mais relacionada ao sentido de propriedade intelectual de uma obra. Muitas obras passaram a ter um autor quando foram consideradas transgressoras, e, conseqüentemente, quem as escreveu deveria receber uma punição. A crítica não conseguia separar o autor da obra.

Barthes (1967) fala sobre a morte do autor quando afirma que em um texto não é o autor que fala. A linguagem é que fala de si própria. O fato de a crítica não dissociar o autor de sua obra era alvo de crítica para o semiólogo e filósofo francês. Outra observação tecida por Barthes é a de que “Dar um Autor a um texto é impor a esse texto um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita”. Neste ponto, contrariando Platão, Barthes deixa claro que o domínio sobre a compreensão de um texto pertence mais ao leitor do que do próprio autor

do texto. Surge então a ideia da morte do autor, o qual sai de cena para que o leitor entre.

Em Bakhtin (2011, p. 10), “Autor: é o agente da unidade tensamente ativa de todo acabado, de todo personagem e de toda a obra, e este é elemento transgrediente a cada momento particular desta”. Na visão do pensador russo, o autor é o sujeito que demonstra autoridade sobre a linguagem e que se responsabiliza por sua ação discursiva.

Mais recentemente, outros pesquisadores sobre autoria voltaram seus trabalhos sobre o assunto para o contexto escolar: Possenti, Orlandi, Baptista, para citar alguns. Possenti (2002, p. 112 - 113) aponta que o sujeito se faz autor quando “assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao seu próprio texto”. O primeiro ponto diz respeito à polifonia, espaço que o sujeito abre em seu texto para receber outras vozes, outros discursos correntes. É a busca de outros enunciados como ponto de partida para a elaboração discursiva. “Distanciar-se do próprio texto” é um exercício de autoavaliação feito pelo autor. É uma forma de marcar a própria posição em relação ao que se diz, por meio de explicação dos sentidos das palavras que são usadas ou uma retomada do que foi dito de forma resumida.

O autor enfatiza, ainda, que as verdadeiras marcas de autoria não estão no nível da gramática, e sim no nível do discurso. Outro apontamento feito por Possenti indica que não se deve procurar categoricamente a autoria, e sim indícios de que o aluno está, de forma singular, se colocando no texto como dono do seu dizer. Assim, o professor deve buscar nessas produções escritas os indícios, as marcas que indicam que aquele discurso foi construído de forma peculiar.

Orlandi traz reflexões sobre o papel da escola na formação de um sujeito autor. A analista do discurso avalia que a escola não forma escritores, quem forma é a vida. Para ela, “arte não admite pedagogia”, ou seja, “escola e criação não vivem juntas”. Para a estudiosa:

o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nelas são mais visíveis os procedimentos disciplinares. (ORLANDI, 2018, p. 103)

A partir do exposto, podemos perceber que há uma responsabilidade que recai sobre o autor, a qual abrange várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza das ideias, quanto ao princípio da não-contradição, quanto à correção, para elencarmos apenas algumas dessas dimensões. A autoria, analisada de acordo com essa percepção, deixa clara sua relação institucional com a linguagem.

Baptista (2006) chama as diferentes formas de um sujeito proceder em seu texto, em prol de um projeto de dizer, de manobras de autoria. Sob o enfoque da autora, o processo de assunção da autoria é orientado por uma atitude responsiva do co-enunciador, havendo tomada de posição e o querer dizer, e a manobra empregada, os quais direcionam o co-enunciador para uma determinada atitude responsiva.

As manobras de autoria configuram-se como um movimento duplo, que envolve a participação de sujeitos, num processo de ativação e compartilhamento de memórias para que se efetive uma atitude responsiva por parte do interlocutor.

Para Baptista e Possenti, no processo de autoria, há um sujeito enunciador que discursiviza e textualiza o mundo por meio da linguagem. Esse sujeito interage com seus pares na busca da construção de sentidos. Na seção subsequente, buscaremos identificar que concepção de sujeito a BNCC traz no Eixo da Produção de Textos.

## **2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO NO EIXO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS**

O ponto de partida para nossa discussão sobre o Eixo da Produção de Texto da BNCC, referente ao Ensino Fundamental – Anos Finais, parte do caráter interativo do texto e de sua relação com a concepção de sujeito.

De acordo com Koch (2011) há três posições clássicas em relação ao sujeito e ao conceito de língua. A primeira, que trata da concepção de língua como representação do pensamento, corresponde a um *sujeito psicológico*, senhor de suas vontades e ações. É um sujeito interativo, histórico e social, que constrói uma representação mental e almeja que seu interlocutor consiga percebê-la tal como foi concebida.

Por sua vez, a segunda concepção, marcada pela língua percebida

como uma estrutura, caracteriza-se pelo “assujeitamento”. Nela é encontrado um indivíduo que não é dono do seu discurso e que está inserido em uma ideologia e em uma instituição da qual é apenas um porta-voz.

Por fim, a autora conceitua o entendimento de língua como lugar de interação. Relacionado a essa ideia está a identidade do sujeito como entidade psicossocial. A autora defende a posição dos sujeitos como reprodutores sociais, visto que “(re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização de imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir”. (KOCH, 2011, p. 15).

O sujeito a que Koch se refere neste último ponto está sócio, histórico e ideologicamente situado. Ele constrói sentidos e ao mesmo tempo se constrói ao interagir com outros sujeitos. Essa relação de alteridade é marcada pela abertura que é dada no texto para que outras vozes perpassem seu discurso e auxiliem na construção de sua fala.

Tal conceito já era trazido por Bakhtin (2011, p.300), quando afirmou que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. O próprio autor russo se encarregou de explicar melhor esse apontamento ao dizer que o falante não é um Adão Bíblico, o qual tinha a oportunidade de lidar com objetos virgens ainda não nomeados, atribuindo-lhes nomes pela primeira vez. De uma forma geral, repetimos enunciados já ditos em algum momento anterior e, em função disso, somos todos partícipes de uma cadeia verbal eivada de dialógicidade e polifonia.

Seguindo a tendência na qual os sujeitos são percebidos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para construção do texto, Cavalcante e Custódio Filho (2010) revisitam o estatuto do texto, concebendo-o como um artefato dinâmico, no qual os sujeitos participativos interagem, levando para dentro da comunicação suas experiências particulares.

Entretanto, apesar desse novo olhar para o texto, ainda é comum entre os professores a iniciativa de trabalhar a produção textual sem levar em consideração seu caráter dialógico e social. Presos a uma concepção de língua estruturalista, os docentes levam o aluno ao “assujeitamento”. Antunes (2003) relembra que, por esse viés, a prática da escrita surge sem

função, destituída da autoria, da recepção (apenas para “exercitar”) e da relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.

No curto espaço de tempo das aulas de redação nas escolas, destina-se grande atenção a aspectos relacionados à correção gramatical. A autoria, que está relacionada à função social do sujeito com a linguagem, é abordada de forma insuficiente, muito pelo fato de os docentes acreditarem que é um fator inerente ao texto e não um processo que é construído por meio de manobras enunciativas.

Salientamos que assumir a visão interacionista da linguagem é assumir também que o aluno é um sujeito enunciativo, um construtor social que, nesse uso significativo da linguagem, se constrói e é construído no ato da escrita ao realizar uma vasta mobilização de conhecimentos para a edificação do seu dizer. Como bem nos lembra Antunes (2003), a escrita é uma atividade de expressão (*ex-para fora*), na qual o indivíduo manifesta verbalmente suas ideias, crenças ou sentimentos para o outro. Nesse acionamento de conhecimento de mundo, o sujeito acaba abrindo espaço para que outras vozes perpassem o que é enunciado por ele. Esse movimento retórico pode ser encarado como indício ou manobra de autoria.

Na definição que acompanha o Eixo da Produção de Texto da BNCC, destacamos a presença da palavra interação acompanhada da palavra autoria: “O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2018, p. 76). Assim, podemos inferir que a concepção de sujeito trazida pela Base Nacional é a de sujeito psicossocial mencionado por Koch (2011), marcado por seu caráter ativo na construção de sentidos por meio da interação.

Frente ao exposto, analisaremos, na seção seguinte, que espaço a BNCC reserva para a autoria em seu eixo que versa sobre o texto escrito.

### **3 ANÁLISE DO DOCUMENTO**

Dividimos a análise documental da BNCC em três fases, conforme sugerido por Gil (2008): pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Na pré-análise, etapa que engloba o primeiro contato



com o documento, a leitura é feita de forma flutuante, pois visa fazer um reconhecimento geral do documento escolhido. A mais longa das fases, a segunda, volta-se para a exploração do material e compreende a codificação. É nesse momento que ocorre o recorte (escolha do que será estudado), o qual será analisado à luz de um aporte teórico. Na última fase, os dados serão interpretados e tornados significativos.

Após a escolha do documento, a BNCC, buscamos fazer o recorte temático: a autoria no Eixo da Produção de Texto. Em seguida, organizamos um levantamento numérico do termo autoria, com base em nossa primeira leitura, e realizamos a tabulação dos dados.

### 3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

Conforme destaca Gil (2008), no tratamento dos dados, a utilização de procedimentos estatísticos possibilita a criação de quadros, diagramas, figuras, os quais colocam em evidência as informações que foram captadas.

Assim, com base em nossa exploração do material, contabilizamos a ocorrência da palavra “autoria” e distribuímos a informação em um quadro para melhor visualização.

Quadro 1– Ocorrência do termo “autoria” na parte destinada ao Ensino Fundamental – Anos Finais – na BNCC

UNIDADE DA BNCC	PÁGINA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Competências Gerais da Educação Básica	9	1
Campos de Experiência	41	1
Eixo da Produção de Textos	77	1
Língua Portuguesa- Campo Jornalístico-Midiático - Leitura - habilidade EF69LP44	157	1
Língua Portuguesa- Campo Jornalístico-Midiático – leitura- EF09LP01	177	1
Competências Específicas da Arte para o Ensino Fundamental	199	1
Progressão das Aprendizagens Essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio	471	2
<b>Total de ocorrências</b>	<b>*</b>	<b>8</b>

Fonte: elaborado pela autora.

O levantamento realizado aponta apenas oito ocorrências do termo “autoria”. A primeira ocorrência do termo se dá nas Competências Gerais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

O trecho acima refere-se à quinta competência geral. Nele, a autoria é inserida no contexto dos letramentos digitais e vem acompanhada da palavra protagonismo. Conforme o dicionário *on-line* Michaelis, protagonista, do grego *prōtagōnistēs*, remonta ao teatro helênico antigo. Seu uso era voltado para tratar o principal ator de uma peça. Posteriormente, o termo passou a ser usado também para personagens em torno das quais a ação se desenrolava em novelas, filmes da TV e do cinema. Outrossim, em seu sentido figurado, protagonista é aquele que participa ativamente de algum acontecimento.

Em tese, na BNCC o protagonismo pode ser interpretado como a possibilidade de o aluno desempenhar uma atitude ativa frente à sua realidade, de forma autônoma e crítica, com vista a modificá-la. Dessa forma, a noção de protagonismo e de autoria conversam entre si, uma vez que ambas se relacionam com o senso de responsabilidade, seja ela enunciativa ou estratégica, diante das decisões que o estudante deverá tomar.

A segunda ocorrência da palavra autoria surge no Eixo da Produção de Textos, que engloba diferentes projetos enunciativos cujo trabalho com a linguagem é exercido em textos escritos, orais ou multisemióticos. À guisa de exemplificação, são listadas algumas práticas discursivas, como produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas, dentre outras.

O termo autoria também surge aliado à prática de linguagem que envolve a leitura. Embora não seja o escopo de nossa análise, ainda assim

devemos notificá-lo. No Campo Jornalístico-Midiático, há uma preocupação em perceber a veracidade de uma informação, verificando suas condições de criação, a fonte, o local de sua publicação e a veracidade dos fatos, com o intuito de identificar *Fake News* (Habilidade EF09LP01). Na Habilidade EF69LP44, a finalidade é situar o texto em seu contexto de produção, buscando conscientizar o aluno a reconhecer os múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas a partir da autoria do texto e do contexto histórico e social em que o texto foi produzindo.

O que Baptista (2006) reconhece como manobra de autoria aparece na BNCC desvinculada do termo em análise. Nas orientações para as práticas de produção de textos, são elencadas, em forma de quadro, algumas ações que o aluno efetua ao escrever, de forma que fique evidente a relação estabelecida entre o uso e reflexão da língua. Evidenciamos, dentre as ações que se configuram como estratégias de autoria: a dialogia e relação entre textos, que ocorre por meio do orquestramento de diferentes vozes; as relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas para produzir paródias e estilizações. Essa dissociação entre o termo autoria e as ações discursivas que poderiam acompanhá-lo pode levar o docente que recorre ao documento a não reconhecê-las nas produções escritas como indício da existência de um aluno autor. Na subseção posterior, traçamos algumas reflexões acerca dos dados levantados.

### **3.2 O QUE OS DADOS DIZEM EM SÍNTESE?**

Ainda paira entre o professorado uma concepção de autoria arraigada ao conceito simplista de originalidade, ou seja, o aluno deve evitar o plágio e oferecer ao professor um texto pautado em suas próprias ideias. Essa perspectiva restrita continua a ser reforçada pela base nacional ao não especificar que determinadas atitudes do aluno diante da escrita de um texto são indícios da construção de um aluno autor.

É sabido que a BNCC age de forma a complementar os currículos, balizando, inclusive, materiais de orientação para os professores, os quais são voltados para seus processos de formação permanente. Consequentemente, é importante que a autoria seja ressaltada não como

algo imanente ao texto, mas como um processo, que exige do aluno o resgate do seu conhecimento de mundo que será utilizado no seu projeto de dizer.

Ademais, o documento usado como nosso objeto de análise ainda está preso a uma perspectiva estruturalista, como avalia Moretto e Feitoza (2019). Para os autores, tal apontamento deixa em evidência a contradição da abordagem da proposta, a qual é centrada no texto e suas condições de produção, mas ainda está relacionada a uma série de habilidades metalinguísticas.

Dos muitos avanços no conjunto de aprendizagens essenciais trazidos pela BNCC a adaptação dos currículos à realidade local, social e individual da escola e do corpo discente se configura como um dos mais significativos. A ligação do sujeito com o seu entorno e a forma como a escola fará a mediação entre essa relação e o processo de ensino-aprendizagem cria condições para que o aluno possa colocar em prática o protagonismo, a autoria.

Abreu (2003) alerta para o fato de que muito do que se escreve dentro dos muros da escola é uma resposta a certas propostas trazidas pelo professor, o que coloca o aluno no papel de um mero repetidor de ideias. A falta de posicionamento e de apropriação do seu projeto de dizer deixa transparecer qual relação o aprendiz mantém com o meio que o circunda, pela forma como esse espaço propicia ou, na maioria das vezes não, a formação da sua identidade autor.

Para que o estudante ganhe cada vez mais autonomia no seu projeto enunciativo, a mesma autora defende a possibilidade de uma perspectiva de ensino interdisciplinar, pautada nos seguintes princípios: abertura ao diálogo, percepção do sujeito como agente histórico, valorização da pesquisa.

O diálogo é uma forma democrática no processo de ensino-aprendizagem e um indicador de que não existe um detentor absoluto do conhecimento. A figura do professor como único que domina o saber e como figura central de uma aula-palco cede lugar a um mediador da aprendizagem, um curador, que irá balizar os conteúdos a serem abordados em sala e será responsável por estabelecer uma ponte entre o saber institucionalizado e aquele pautado nas vivências do alunado.

Por esse ponto de vista, a concepção de educador se aproxima da concebida por Freire (2010, p. 22.), quando afirma que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção e sua construção”. Para o Patrono da Educação, o educador democrático deve reforçar em sua prática docente a capacidade crítica do educando e, relacionada a ela, sua curiosidade e sua insubmissão. Assim, ao considerar os conhecimentos e as vivências socialmente construídos pelos aprendizes, conforme sugere a própria BNCC, o docente abandona a postura autoritária e abre espaço para que esses alunos ganhem mais autonomia na construção dos saberes.

Ainda apoiados no pensamento freiriano, deve ser despertada no aluno a capacidade de, por meio da aprendizagem, transformar a realidade na qual está inserido, para que nela possa intervir de forma a recriá-la, atuando, assim, como um agente histórico, proposta que remete ao protagonismo proposto pela BNCC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar como a autoria é tratada na terceira versão da BNCC. Por meio de uma investigação de natureza qualitativa e do método documental, observamos que o documento assumido como nosso objeto de análise, embora assumia uma concepção interacionista de língua, pouco versa sobre o sujeito que se constrói e constrói sentidos por meio desse processo de interação. A baixa frequência do termo autoria e a falta de uma abordagem mais clara sobre o que se configura como manobra ou estratégia de autoria no texto da Base pode dificultar o trabalho do professor com esse processo nas aulas de produção textual e no ato da correção das redações.

Apesar dos muitos avanços no conjunto de aprendizagens essenciais trazidos pela BNCC, como a adaptação dos currículos à realidade que circunda o aluno e a escola, ainda há uma visão de texto relacionada a uma série de habilidades metalinguísticas.

A importância de ampliar o olhar sobre a autoria na BNCC acompanha a ideia de mostrar ao aluno e ao professor que o trabalho com a produção escrita deve abrir espaço para o empoderamento discursivo do educando, com o seu senso crítico e sua responsabilidade enunciativa, os

quais podem ultrapassar os muros da escola e chegar à vida social.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Silvia Couto. **Políticas de Autoria**. São Carlos: EdUFS-Car e FAPESP, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes. 2011.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tibas Rádis. **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola**. Sínteses (UNICAMP), 2006.
- BARTHES, Roland. **A morte do autor**. 1968. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/barthes-a-morte-do-autor-2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do GELNE, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CORDEIRO, Leidiane Raimundo. **Ensino da oralidade para os anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular e no currículo de Pernambuco: encontros e desencontros**. 2019. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Letras, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAG), Garanhuns, 2019.
- CHUEKE, Vouga Gabriel; LIMA, Manolita Correa. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, Nº 128, p. 63 a 69, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12974/8511>. Acesso em 20 de abril de 2021.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Di-**

**tos e Escritos III:** estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006. p. 264-298.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, M; FEITOZA, C. J.A. A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o trabalho com análise e reflexão linguística no ensino de língua portuguesa. *Revista Eutomia*, v. 1, n. 23, 2019, p. 69 a 87, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/%C3%89rika%20Machado/Downloads/241946-155744-1-B%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/%C3%89rika%20Machado/Downloads/241946-155744-1-B%20(2).pdf). Acesso em 17 de março de 2021.

NASCIMENTO, Maria Célia; ARAÚJO, Denise Lindo de. De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC. *Instrumento Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, Juiz de Fora*, v. 20, n. 1, p. 111 a 121, 2018.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

PEIXOTO, M. C.; LINO DE ARAÚJO, D. L. O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental. *Leitura*, Maceió, n. 67, p. 55–68, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10954>. Acesso em: 20 maio. 2021.

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: *Martin Claret*, 2007.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. *Perspectiva*, v. 20. n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em 05 de maio de 2021.

# ENTRELAÇOS ENTRE SABERES, PRÁTICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

*Sidney Lopes Sanchez Júnior*<sup>1</sup>

*Brenda Carolina*<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Esse texto é uma construção conjunta de um professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental; pedagogo e pesquisador no campo educacional, com uma estudante de curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública do estado do Paraná, que atua como estagiária em uma escola municipal que atende crianças da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. O estágio tratado nesse trabalho consiste em uma atividade não obrigatória, remunerada, mas não desarticula da discussão do papel do estágio como componente obrigatório, importante para o processo de formação inicial docente.

O objetivo desse trabalho é dialogar com realidade educacional do estágio como espaço de formação pedagógica, assim como aproximar as realidades educacionais na interlocução entre professores, estagiários, formação inicial docente, a partir de um relato de práticas e indagações no cenário pandêmico, em que as relações entre o ensinar e o aprender tem se dado de forma remota na Educação Básica.

Nesse sentido, entende-se que discutir teorias e práticas no processo

---

1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná – UENP. Pedagogo pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Pedagogo na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor alfabetizador no município de Cornélio Procópio – PMCP. E-mail: sid.educacao@gmail.com.

2 Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Estagiária na Educação na Prefeitura Municipal – Cornélio Procópio – PR. Professora no Espaço Desenvolver. E-mail: brendacarolinarmd@gmail.com.



de formação docente torna-se imprescindível para produção de saberes. Pensar a formação de professores na perspectiva dos saberes docentes é compreender a atividade do professor como fonte do saber, assim como um espaço de produção de teorias em relação à prática, conhecimentos e do saber-fazer (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, TARDIF, 2014). Por isso, o professor no seu campo de atuação precisa ser valorizado como produtor de saber e não mero reproduzidor.

Esse relato representa aspectos da prática, na tentativa de tecer reflexões no plano teórico, sobretudo, pensando a prática pedagógica como objeto de estudo, análise e pesquisa para formação de professores. Pensar dessa maneira, é entender que assim como a universidade; os professores possuem conhecimentos, saberes, teorias e ações importantes para o processo formativo (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, TARDIF, 2014).

Para Tardif (2014), o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, nessa perspectiva, o saber pode se manifestar através das relações complexas entre o professores e alunos. De acordo com Tardif (2014), tais saberes servem de base para as práticas de ensino e não podem ser limitados aos conteúdos circunscritos no currículo, ou dependerem unicamente de um conhecimento especializado. Tardif e Raymond (2000) destaca que as experiências de trabalho também podem ser uma fonte para o saber ensinar.

Integrar colegas de trabalho no ambiente escolar, a fim de tornar o conhecimento coletivo, partilhado entre os pares, alunos, estagiários, pais, gestores, torna-se essencial para produção de novos saberes e formação dos profissionais que atuam na educação escolar. Nesse sentido, o professor ao ensinar, mobiliza uma ampla variedade de saberes que são utilizados no trabalho, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho (TARDIF, 2014).

Estudos sobre os saberes docentes têm sido difundidos por autores como Tardif (2014) e Gauthier (1998), trazendo à tona considerações e reflexões acerca dos saberes necessários para o ofício de professor. Assim, destacam-se as indagações de Tardif (2014) como: “quais conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?” (TARDIF, 2014, p.9) e qual a

natureza e a fonte desses saberes?

Para elucidar o assunto, Tardif (2014) destaca que o saber do professor é social, pois é compartilhado por um grupo com aspectos em comum, portanto, os tornam sujeitos aos mesmos recursos como: programas, regras do estabelecimento e matérias a serem ensinadas. O saber do professor é, portanto, social por apresentar-se sob um sistema que busca legitimar seu uso por meio das organizações (universidades, sindicatos, administração escolar e outros), definindo o saber profissional na coletividade, isto é, são as práticas sociais que permitem a transformação dos seres humanos (TARDIF, 2014). Desta maneira, o professor aprende a dominar o seu ambiente de trabalho de forma progressiva, compartilhando de práticas, objetos sociais presentes em seu cotidiano.

Assim, o saber dos professores deve ser compreendido em uma íntima relação com o trabalho que eles desempenham, levando em conta a diversidade e pluralismo provenientes de saberes curriculares, de programas, dos livros didáticos, da própria experiência familiar, vida escolar, dos cursos de capacitação e outros. É um saber “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014. p.36).

Esses quatro saberes essenciais são elencados por Tardif (2014), para o exercício da docência. Os saberes da formação profissional são transmitidos pelas instituições de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e estão relacionados ao modo de ensinar. Os saberes disciplinares são aqueles que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais, integrando-se a formação inicial e contínua, que são respectivos aos diversos campos de conhecimentos, como por exemplo: história, geografia, matemática (TARDIF, 2014).

Já os saberes curriculares são apropriados ao longo da carreira e são provenientes das instituições de ensino. São apresentados e definidos em forma de técnicas de ensino, discurso, objetivos e conteúdos que os professores aprendem e aplicam (TARDIF, 2014). Os saberes experienciais se constroem no cotidiano e no conhecimento do professor com seu meio, são incorporados à experiência individual e coletiva por intermédio de habilidades de “saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39).

Dito isso, esse texto coloca em foco o relato de uma estagiária que desempenha atividades pedagógicas em uma escola do ensino fundamental, destacando aspectos da sua prática e indagações sobre os desafios de se fazer educação em tempos da Pandemia da Covid-19. Assim, a próxima seção apresentará uma discussão acerca do estágio como componente curricular, assim como atividade de formação do professor.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO**

A formação do professor é uma temática muito discutida, principalmente no que se refere as ações e programas criados para desenvolver esse trabalho de maneira eficaz. O estágio curricular supervisionado faz parte do processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e proporciona vivências e experiências profissionais relacionando a teoria com a prática. Através das ações realizadas, o estudante de licenciatura assume uma postura investigativa e reflexiva sobre as questões educacionais, de maneira a construir sua identidade profissional.

A Lei nº11.788 de 25 de setembro de 2008:

[...]define o estágio como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2008)

A Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 61, afirma que os estágios são atividades práticas, exercidas em situações reais de trabalho nos termos da lei e que há uma carga horária a ser cumprida através de atividades e avaliações. É preciso compreender o estágio como uma etapa fundamental da formação do professor.

Durante o curso de graduação, a grade curricular é organizada em disciplinas específicas como: metodologia de matemática, história, ciências, etc. Estes conteúdos apreendidos na teoria serão colocados em prática durante a realização do estágio supervisionado, colocando o estudante em contato com a realidade de trabalho e os sujeitos da prática, ou seja, com as crianças, professores e demais funcionários do contexto escolar.

Assim como os discentes, os professores supervisores também aprendem durante o estágio. É uma troca de saberes, em que os

universitários conhecem a prática na sala de aula e o professor pode rever sua prática, adquirindo novos conhecimentos e estratégias para desenvolver com seus alunos.

Segundo Silva e Gaspar (2018) o estágio é de grande importância para o currículo de formação docente, pois possibilita um diálogo entre teoria e prática, porém, esta forma de compreender a dimensão formadora do componente só acontece hoje, devido às inquietações de profissionais, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação docente, especialmente as licenciaturas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2001 e regulamentadas em 2002 pelas Resoluções nº01\2002 a qual trata das diretrizes para os cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior, licenciatura e graduação, assim como a Resolução nº02\2002 que em seu artigo 1º especifica a carga horária dos cursos de formação colocando 2.800 horas, sendo destinadas 400 horas para estágio curricular supervisionado até a segunda metade do curso.

Assim, entende-se que o estágio deve ser realizado durante o curso de graduação, entretanto, muito mais que uma maneira de cumprir horas ou seguir o que está estabelecido em leis, o estágio no curso de Pedagogia, relaciona a Educação Básica com a Educação Superior, possibilitando uma comunicação e abrindo portas para que o discente possa implementar o que aprendeu nas disciplinas teóricas. No contexto com os anos iniciais do Ensino Fundamental, o contato com as crianças e os desafios dos processos de ensinar e aprender se torna essencial para formação do futuro professor, de modo que vivencie a prática de planejar e organizar a rotina escolar, assim como avaliar e refletir sobre as mais diferentes e desafiadoras situações que se apresentam no cotidiano escolar.

Pimenta; Lima (2008) destaca que o estágio possibilita interação com o campo de atuação, sendo indispensável na formação do professor, de modo que articule aspectos da teoria com a prática, proporcionando experiências diversas com os desafios que permeiam os processos de ensinar e aprender no cotidiano escolar.

A próxima seção trará o relato que busca tecer reflexões sobre as práticas educativas e as novas estratégias adotadas durante o período da

Pandemia da Covid-19.

## ENTRELAÇANDO A TEORIA E A PRÁTICA

Na função de estagiária da rede municipal de educação de uma cidade do Norte do Paraná, tem sido possível vivenciar experiências e desafios das práticas educativas frente as demandas de uma educação de qualidade em tempos de Pandemia da Covid-19, para que os estudantes interajam com o professor e equipe escolar por meio dos aparelhos tecnológicos digitais. Tendo em vista, que o ambiente escolar permanece sem a presença física das crianças.

O trabalho desenvolvido nesse período consiste na observação, auxiliar professores e equipe gestora da escola nas práticas cotidianas, como por exemplo: a organização das atividades pedagógicas para serem enviadas para as casas; confeccionar jogos e outros recursos pedagógicos para professores utilizarem em suas intervenções; atendimento à pais e professores; auxiliar nas questões administrativas de secretaria, organização de materiais; entrega de atividades para pais ou responsáveis pelas crianças e outros.

Durante a execução de tais atividades, é possível articular questões teóricas com os processos pedagógicos da prática escolar, bem como pensar, refletir e problematizar a realidade escolar, assim como a atuação dos professores na condição de ensino remoto, imposto pelo distanciamento social, decorrente das medidas de prevenção ao contágio do vírus. Desse modo, valorizar os saberes produzidos no interior da escola tem sido possível, especialmente ao pensar na função social da escola; observar as relações pedagógicas estabelecidas; estratégias adotadas para diminuir as barreiras impostas pelo distanciamento; a postura dos professores diante das novas tecnologias da informação e comunicação ao utilizar o celular, *WhatsApp*, aplicativos para mediar os conteúdos curriculares; assim como avaliar a aprendizagem.

O trabalho escolar desenvolvido durante o período da pandemia obedeceu às orientações prescritas pelos órgãos de saúde, em consonância com as portarias homologadas pelas secretarias municipais e estaduais de educação; de modo que foram adotados regime de revezamento de profissionais no ambiente escolar a fim de evitar aglomeração. Assim,

por se identificar com as práticas de alfabetização, fez-se necessário uma atenção especial, o que culminou maior dedicação de tempo nas atividades desenvolvidas por esta turma e professor.

Pensar a alfabetização via remota consiste num grande desafio para professores, famílias e gestores; uma vez que se tornou necessário encontrar diferentes abordagens para diminuir os danos causados pelo distanciamento, buscando estratégias que pudessem melhorar as interações entre professor, alunos e família.

Para o ensino, a elaboração e confecção de atividades lúdicas, manipuláveis, jogos de regras, brinquedos pedagógicos foram estratégias encontradas para tornar a aprendizagem mais ativa, desafiadora e significativa. Assim, a produção de materiais individuais para ensinar os conhecimentos acerca da leitura, escrita, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia foram intensificados nesse período, especialmente com apoio do trabalho desenvolvido pela estagiária.

Cabe destacar o importante papel da tríade escolar, ou seja, a família, a escola e profissionais, que intensificaram suas demandas, na tentativa de suprir as dificuldades encontradas especialmente pelas crianças afastadas do ambiente escolar. De certa forma, os laços escolares e os relacionamentos entre a escola, profissionais e família se intensificaram na maioria dos casos, o que trouxe famílias para o interior do ambiente escolar, possibilitando um pensar político sobre a educação; não apenas como um direito subjetivo que deve ser ofertado e garantido com qualidade à todas as pessoas, contudo, requer investimentos, melhorias nas estruturas físicas, tecnológicas, adequações para enfrentamentos e combate a propagação do vírus e outros.

O ensino remoto trouxe muitas situações em que foi preciso reinventar as práticas educativas, especialmente para pensar no processo de formação inicial do professor, que muitas vezes não contempla os conhecimentos acerca das tecnologias digitais, de modo eficaz para responder todas as novas demandas. Assim, a formação continuada, os programas de capacitação, a troca de saberes e experiências entre os pares recebe uma importância sobremaneira no processo formativo do professor nesse momento.

Dito isso, ainda surgem algumas indagações sobre o tempo

presente o provir, como: quais melhores estratégias para alcançar a crianças em período de alfabetização, capaz de produzir conhecimento, aprendizagem e interesse por parte das crianças? Como envolver as famílias no processo escolar da criança e adolescente? Quem se importa com a saúde mental de professores, gestores e demais profissionais da educação que incansavelmente trabalham por uma educação de qualidade? Qual o papel da escola, da família e dos governos frente aos perigos e ameaças à saúde imposta pelo novo coronavírus? Quem deve se responsabilizar pela falta de saneamento, equipamentos de proteção ao contágio de professores e professoras que atendem crianças e famílias nas escolas?

Sobre a aprendizagem, ainda pode-se questionar: Como tem sido o envolvimento das crianças com as tarefas escolares, mesmo longe do ambiente escolar e o contato presencial com o professor? Como serão reparadas as lacunas na aprendizagem das crianças, que por conta de um vírus, foram privadas do convívio com a escola, com os professores, com as possibilidades de interações, vivências e experiências que só podem ser construídas e vividas no coletivo?

Tais questionamentos permeiam pesquisadores, professores, gestores, estudantes, estagiários e famílias sobre os desafios presentes e que virão no fazer escola, educação diante de realidades tão diferentes, desiguais e plurais.

Desse modo, tais experiências contribuem para romper com a mentalidade de que o estágio consiste nas atividades práticas e a sala de aula se ocupa com a teoria. Uma vez que o estágio, sendo obrigatório ou não, deve ser encarado como espaço formativo, em que o estudante de licenciatura mobiliza saberes, tanto curriculares, profissionais, disciplinares e experiências no processo formativo, articulando teoria e prática no contexto real do fazer-se professor e profissional da educação.

É certo que a pandemia trouxe mudanças abruptas na realidade educacional, familiar, sobretudo, rompendo com o paradigma do uso das novas tecnologias da informação e comunicação como aliados ao processo de ensino e de aprendizagem, como instrumentos que viabilizam interações, potencializam as construções, ao mesmo tempo que forma, informa, instrui e transforma.

Vale destacar o papel da escola como ambiente de produção do

saber, de construção de conhecimentos, de instituição que assume a função de superar as desigualdades por meio de um ensino de qualidade, de possibilitar o acesso à cultura e aos saberes clássicos. Assim como o papel indispensável do professor, que conhece a criança, que compreende os processos de ensino e aprendizagem, que consegue pensar estratégias e abordagens metodológicas de ensino que vão de encontro as dificuldades e lacunas na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis Pedagógica: Um desafio cotidiano. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum.**, Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod\\_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf) Acesso em: 23 mai. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n.13, 2000.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. Vozes. 17º ed., 2016.



# A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A LEI 10.639/2003: ASPECTOS METODOLÓGICOS<sup>1</sup>

*Anderson Souza Oliveira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A escola durante muito tempo foi vista como um espaço onde era possível ascender socialmente, a sua inserção foi vista como um lugar onde era possível planejar um futuro minimamente digno. A educação é garantida como mola propulsora para afirmar cidadania e também a profissionalização na própria legislação educacional (LDB). Para pensar e problematizar a essa instituição as leituras de Bourdieu (1966) vão de encontro justamente nesse sentido. Será mesmo que a escola garante a todos estudantes essa ascensão? Segundo o autor, para problematizar essa questão é preciso nos atentarmos ao que ele chama de capital cultural que esta instituição e que as/os próprias/os alunas/os possuem.

Segundo Bourdieu (1960), o capital cultural de uma/um aluna/o é caracterizado por valores sociais e uma bagagem cultural, como o conhecimento da família em relação aos códigos acadêmicos, à postura, como o domínio da língua culta é incorporada na sua trajetória etc. Todas essas informações são usadas na escola como marcadores que desencadeiam no aproveitamento de alunas/os. Aqui indago quem são essas/esses “boas/bons alunas/os?” Será que é possível observar se o marcador racial pode influenciar nessa percepção?

---

1 O presente artigo é recorte da monografia já defendida pelo autor.

2 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (CCHLA/PPGS-UFPB). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais (LAPRATICAS) e do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (GÈRE). Professor de Sociologia. E-mail: anderson.sociologo07@gmail.com.

Bourdieu tenta aproximar a discussão a partir do que ele chama de *imperialismo cultural* na escola, mostrando como existe um saber que já está posto e deve ser tratado como único, deixando, assim, alunas/os a mercê do que seus educadores acreditam que seja educação. Nessa relação o que adolescentes e jovens adquirem é o *capital cultural* de uma outra classe social, muitas vezes desconectado das suas questões sociais, históricas e culturais.

É necessário aqui abrir margem para uma nota específica: o referido autor não faz nenhum recorte étnico-racial, mas sim apenas de classe social, marcador que durante muito tempo foi a espinha dorsal para a sociologia da educação, mostrando que existe uma lógica própria dessa instituição para que se exista toda essa série de desigualdades, que é decorrente desse capital cultural.

## **1 CONCEITUANDO A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE DESIGUALDADES**

É importante perceber a escola como um espaço plural, onde as diversas características precisam ser reconhecidas e valorizadas. O que acontece, geralmente, é justamente o contrário: um favorecimento de grupos. Segundo Maria Regina Clivati Capelo (2010), a palavra cultura no sentido epistemológico significa compartilhar conhecimento, instrumento de mediação, sistema de valores e de criações de um povo ou de grupos sociais. Como tratar dessa cultura em um mundo neoliberal e globalizado e como conciliar essas diversidades que são evidentes? Qual o papel da escola nessa atual conjuntura? Podemos perceber o quão é preciso discutirmos essas questões ainda em âmbito escolar. A escola, nesse sentido, perfaz uma totalidade, que é incluída corpo docente, discente, funcionários, gestão e direção. A todos esses cabem então compreender e trabalhar toda a pluralidade presente neste espaço.

O Estado Nacional através de disputas educacionais implicou no que chamo de homogeneização das diferenças, justamente para que a escola seja esse lugar que ao mesmo tempo pareça um espaço de socialização mas também seja um local onde as diferenças sociais não sejam vistas, ou nem mesmo salientadas. Dessa maneira, ocorre justamente a grande problemática que aqui colocamos: a não problematização da/o

aluna/o negra/o na escola e como isso reverbera no racismo escolar. Ainda, segundo Capelo (2010), a escola frente a esse Estado Nacional contribui para uma narrativa excludente, pois em nome dessa nacionalidade “neutraliza diferenças e desigualdades”, implicando homogeneidade. Ora, nada mais eficiente que a própria escola nesse processo de apagamento das diferenças. Através de um currículo etnocêntrico, ela vem deixando lacunas consequentes da ausência de debates que deveriam estar presentes no seu cotidiano:

Como uma instituição etnocêntrica fundada a partir da hegemonia branca e europeia, a escola pública burguesa tratava de homogeneizar os diferentes, ignorando pertencimentos étnicos e desqualificando os seus saberes e fazeres sociais (CAPELO, p. 110, 210)

Podemos perceber como nossos currículos e prática docente também estão carregados do Positivismo, através do jargão do progresso. Aqui colocamos como esse é um dos instrumentos basilares para se pensar e discutir como vem se configurando as relações étnico-raciais na escola. As teorias do currículo (SILVA, 2017) ajudam a entender como aquilo que está representado na escola será pensado didaticamente para a realidade estudantil. Dessa maneira, o currículo vem a ser justamente o que antevem a realidade. Por isso é importante essa discussão nesse artigo, que trata da percepção docente sobre o racismo.

Nesse horizonte, o debate sobre relações étnico-raciais e currículo, segundo Silva (2017), concentrou-se em um primeiro momento na discussão sobre o acesso à escola, problematizando o “fracasso escolar” da juventude negra. Quando coloco o termo fracasso, entende-se justamente pelas reprovações ou ausências que estes possuem em seu histórico escolar. Dessa maneira, segundo o autor, deixava-se de pensar qual era o conhecimento que o currículo oferecia a essas/es jovens e voltava-se apenas a uma questão de inclusão. Após o desenvolvimento dos estudos culturais é que a “raça” e “etnia” começam a ser discutidos de maneira aprofundada pelos pesquisadores dedicados ao currículo, e é também neste momento que esses termos são usados de maneira mais politizada, para de fato mostrar a força do povo negro. “A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (SILVA, p. 100, 2017).

A raça, como construção sócio histórica, política e discursiva, é

fundamental para se pensar a classificação dos grupos humanos e as consequências reais dessa classificação na vida dos indivíduos, como as variadas formas de racismo. O termo raça emerge no discurso científico do século XIX e é pensado a partir de uma ideia hierárquica, onde biologicamente negros e indígenas foram considerados inferiores em relação aos brancos (caucasianos). Nos últimos anos, não raro, conceitos como raça e etnia têm sido tratados como sinônimos. Devido a tantas problemáticas dessa significação, hoje já podemos observar uma certa aproximação entre ambos os conceitos e também que estes estão em constante processo de modificação segundo sua contextualização histórica. Não é possível imaginar que esses sejam fixos e imutáveis:

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados. Consolidado no século XIX, como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos, com base em características físicas e biológicas, o termo “raça” tornou-se, nesse sentido, crescentemente desacreditado. [...] Em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor de pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua, etc. (SILVA, p. 100, 2017)

Segundo Bourdieu (1960), o capital cultural de uma/um aluna/o é caracterizado por valores sociais e uma bagagem cultural, como o conhecimento da família em relação aos códigos acadêmicos, à postura, como o domínio da língua culta é incorporada na sua trajetória etc. Todas essas informações são usadas na escola como marcadores que desencadeiam no aproveitamento de alunas/os. Aqui indago quem são essas/esses “boas/bons alunas/os?” Será que é possível observar se o marcador racial pode influenciar nessa percepção?

## **2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

A escola, como esse espaço de reprodução, segundo Bourdieu (1960), se torna um lugar a se pensar, problematizar e propor soluções. Para se observar essas lacunas, teremos como lócus uma escola pública

localizada no bairro Serrinha, na cidade de Fortaleza/CE. A partir da inserção nessa escola mediante aos estágios supervisionados na graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, pode-se ver como, de fato, a educação trabalha com as relações étnico-raciais nas salas de aula. Para conseguir fazer algumas reflexões sobre essa pauta, foi entrevistada uma professora e um professor da área de humanas, assegurando a questão de gênero e local de fala e mais importante para o trabalho a questão da interdisciplinaridade, já que a docente perfaz a área de linguagens e o professor, de humanas. Neste artigo ela/e serão chamados Maria e João, para manter o resguardo de seus nomes. Ambos os docentes são concursados e estão nesta escola desde 2010, porém o professor André ensina em outras instituições privadas. Este participa de movimentos sociais, dentre eles o Cursinho Popular Viva a Palavra, projeto de extensão da Universidade Estadual do Ceará. Em breve será destacado e ressaltado essa peculiaridade na ação docente desse professor. Já a professora Maria não participa de movimentos, e se considera uma ávida pesquisadora solitária.

Questionados sobre se trabalham as questões raciais na sala de aula, ambos são rápidos e afirmam que sim, porém como problema está em a escola não se voltar a temática, na verdade, até existe um momento, mas apenas não passa desse momento: a semana da consciência negra. Pelo tom que o professor coloca, é possível notar que a escola não media debates e não toca no assunto, pelo menos não enquanto instituição, talvez se ausentando de sua responsabilidade como gestão. Muitas vezes, a/o responsabilizado não apenas dos casos de racismo, mas também de outros problemas escolares, é a/o próprio docente. Ora, se olharmos historicamente, podemos ver nas relações pessoais o que se caracteriza como racismo cordial, assim como chama Ronaldo Sales (2006):

A “cordialidade” das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial. A cordialidade não é para “negros imperitinentes”. As relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma reciprocidade assimétrica que, uma vez rompida, justifica a “suspensão” do trato amistoso e a adoção de práticas violentas. (JÚNIOR, p. 230, 2006)

O que se pode notar é que existe uma questão por detrás da fala do

professor com a conceituação que Sales utiliza: o racismo, aqui na escola, acontece de forma cordial, ou seja, para aqueles que estão inseridos nessa instituição não existe uma preocupação para com as questões raciais, o que aqui relaciono com essa cordialidade. Essas regras de socialização também perfazem esse desinteresse que existe da escola durante o ano, mas que existe na Semana da Consciência Negra, que o professor situa. A/O negra/o resta apenas essa data no calendário escolar, onde aí se explora todo o universo da comunidade preta. Ainda fazendo uma correlação de informações, o dito não racista identificado por Sales está no fato da escola se abster das questões étnico- 40 raciais.

Podemos perceber, assim, como a cordialidade do racismo se transfigura em consentimento, e atitudes. Existe uma questão também basilar para se entender um pouco mais sobre a questão racial na escola, que foi identificar se a/o docente via alguma dificuldade de implementação da Lei 10.693/03 na escola em que trabalham. Aqui, me interessa saber, em como a gestão e todo corpo observa esse cumprimento, pois acredito que isso toca toda a escola, como um todo. Para o professor André, a lei nem é vista como algo realmente importante, infelizmente. Existe questões que são mais urgentes e até mesmo burocráticas:

Eu acho que não é visto como prioridade. É como se a escola ela ainda não entendesse a Lei 10639, as questões raciais, assim como outras questões como prioridade, não são vistas como prioridade...é, apesar de eu falar que existe formação, não existe formação de forma adequada. (Gaguejo) É preciso também que a gente reconheça a importância da Lei 10639, do racismo, porque inclusive no meio pedagógico há pessoas que nega a existência do racismo. Eu já ouvi aqui isso: de professores negando a existência do racismo, porque entende racismo não é esse velado, e sim esse algo assim, como se fosse a violência, que passa da violência simbólica, mas aquela concreta mesma. Tem gente que tem essa leitura, então é preciso reconhecer isso daí também. É... e todo um processo de continuidade e permanência da Lei 10.639 e as questões raciais. Algo que deva fazer parte do cotidiano diariamente no campo da Sociologia, no campo da História, no campo da Filosofia, no campo da interdisciplinaridade com outras disciplinas como a Literatura e tal, na formação cidadã que a gente tem aqui. Mas é preciso se reconhecer a importância da Lei 10.639, é preciso se reconhecer que existe o racismo institucionalizado e não institucionalizado, e é preciso a partir daí tá fazendo essa coisa toda da

desconstrução da desigualdade, do ponto de vista permanente.  
(André, professor de Sociologia)

A educação, a partir da fala do professor, é um grande atributo para se tentar minimizar o máximo o racismo na escola, seja através da interdisciplinaridade, seja através, principalmente, da conscientização de que existe o racismo. Ter uma lei que regulamente o ensino afro-brasileiro também tem a sua devida importância e deve ser a todo momento lembrada pela coordenação pedagógica, no sentido de ajudar os docentes que precisam estar atentos a todas as mudanças provenientes sobre essa Lei. Maria Nazaré Mota de Lima (2015) afirma que por mais que a referida lei esteja em vigor no país, ainda não se sabe aplicá-la.

Na fala da professora da área de Linguagens, a resposta caminha para o mesmo tom que do professor de Sociologia, como podemos ver:

Assim, a escola, em termos de projeto não tem assim não tem um projeto específico da escola, mas tem o projeto de humanas, que é o projeto da consciência negra, e durante o ano os professores eles vão durante suas aulas, trabalhando, focando nesses aspectos. Os assuntos que envolvem. Mas geralmente tem aquela semana que nós conhecemos em todos os locais, que é a semana “D”. Eu acredito que os professores de Linguagens, eles têm um mundo maior para trabalhar, porque a gente trabalha com textos; diversos gêneros, um ou outro vai falar sobre o assunto. Algumas obras também” (Maria, professora de Linguagens)

A fala da professora nos faz pensar justamente a importância de outras áreas para se pensar uma escola antirracista. A partir de obras da Língua Portuguesa, como Machado de Assis, em seu conto Pai contra mãe, pode-se desconstruir a ideia da noção de racismo em outra disciplina. Por isso reitero a importância da interdisciplinaridade dentro da escola. O que acontece, geralmente, é uma divisão das áreas, onde cada um exerce sua função sem ao menos saber o que o outro professor está lecionando. Mais uma vez, e agora pensando junto com a fala do professor de Sociologia, o que podemos já notar é que a escola se volta a questão étnico-racial somente em uma semana, ou somente em um mês. O que complica toda nossa discussão sobre o assunto, pois minimiza a situação, como se somente neste período fosse possível debater essa questão. Reitero que este processo é contínuo e não deve ser compactado ou

fragmentado.

Para observar como este corpo docente também enxerga o racismo na escola, foi perguntado como a turma reage quando se discute as relações étnico-raciais em sala de aula. Esta questão faz parte de uma abordagem para se tentar entender se ainda é possível identificar essa temática como um motivo de riso ou não. Neste ponto, foi ressaltado que existe uma variação de turma, mas se questionou sobre uma avaliação geral do comportamento ao falar sobre racismo, já que existe uma grande diversidade de turmas no “A”.

Geralmente o racismo é um assunto que há muito consenso entre os alunos em relação a importância de estudar o racismo e a importância de superar o racismo. Muito de boa estudar isso. Porém, quando a gente vai muito na questão das políticas, aí você visualiza algumas divergências, quando você vai por exemplo falar das cotas, há divergência em relação a isso. As pessoas estudam racismo e acham importante superar o racismo, mas não concordam com uma política de cota. Muitas vezes também não acham que certas situações que a gente tenta sinalizar como racismo, entendem como se não fossem racismo, e muitas vezes acham que existe um exagero por parte da gente né. Então são essas questões aí. (André, professor de Sociologia)

Para contribuir e tentar compreender essas ações, retorno a Sales (2006) que traz à luz um pouco essa reflexão sobre as políticas de reconhecimento e de redistribuição, que aqui muito interessa a nosso debate, para observar se é possível identificar esse auto reconhecimento. Para o autor, a inclusão do negro na sociedade brasileira aconteceu por meio de políticas nacionais-populistas que incluíam um projeto das elites e de subordinação da comunidade negra. No Brasil, nos anos 1930, ainda era possível ver influência das oligarquias e toda a sua influência racista através desse projeto. O que se objetivava aqui não eram medidas compensatórias, mas, sim, um programa de homogeneidade nacional num movimento de construção nacional e de integração social (SALES, 2006, p. 229). O autor cita como exemplo a legislação trabalhista e criação do Ministério de Trabalho, que colocaram os sindicatos a uma posição de subordinação e sem autonomia. O Estado Novo não pode ser considerado, para o autor, uma era racista no país, mas que tinha como característica um discurso do “povo mestiço”, através do populismo de Vargas, o



“pai dos pobres”. A década de 1930, marca o surgimento da cordialidade racista, do não dito e esse discurso foi o que sustentou o Estado Novo, pois trazia o conformismo para essa população, que se via incluída de alguma maneira, através dessas políticas que tinham outras intenções.

Para a professora de linguagens da escola, é necessário existir a interdisciplinaridade para que assim se possa trabalhar a questão das relações étnico-raciais. Principalmente, no que toca a sua área, pois é através da discussão sociológica nas obras literárias que é possível realizar essa simbiose cultural brasileira. A compreensão do processo colonizador é necessária para se discutir obras como “O Mulato”:

Com certeza sim. Eu sou *super* fã da interdisciplinaridade. Então quando eu estou dando aula, os alunos dizem assim as vezes: “Parece aula de história”. A Literatura é História, a História faz parte da Literatura, então é importante, muito importante mesmo. E para a gente entender todo nosso processo de miscigenação, processo de colonização que a literatura traz, a gente tem que entender porque que de repente um autor da literatura clássica traz como personagem principal um negro, como o livro ‘Mulato’. Que intenção? Qual a intenção? O que ele quer mostrar para a sociedade? Nós temos no Romantismo, em uma das gerações, o Castro Alves, poeta dos escravos também, para mostrar a questão da luta, as questões sociais também que são muito importante e que cada vez mais deve estar presente na Linguagem porque o próprio sistema hoje, a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) pede que o aluno tenha todo esse repertório cultural desenvolvido ao longo da sua trajetória escolar, por isso fundamental a importância. (Maria, professora de Linguagens)

Quanto à prática docente da professora, que é resultado de todo esse processo de formação continuada, vivência, trajetória pessoal, é possível ver como essa interdisciplinaridade acontece de fato na prática, metodologicamente:

Sim, este ano eu estou com os terceiros anos, somente com estes e nós temos trabalhado muito em forma de debate para ajudar na produção textual deles, na questão da argumentação e são temas que são colocados: eles, muitas vezes, pedem e na Literatura também eu estou trabalhando com eles durante todo ano o Pré-Modernismo, Modernismo. Então esses autores focaram em várias temáticas: nós temos por exemplo, o Lima Barreto, que é referência também. Então quando se trata desse assunto, para que

eles possam entender um pouco melhor (Maria, professora de Linguagens)

Percebe que a prática docente da professora de Linguagens é muito rica e, pelo menos em seu discurso, chama atenção para a grande variedade de possibilidades para se trabalhar esse tema. O debate, como forma metodológica, é uma das ferramentas interessantes para se pensar na desconstrução do racismo na escola. Autores vêm discutindo que esse artifício é muito rico, pois pode ser versátil, desde a sua implementação através de trajetórias das/os próprias/os alunas/os ou com textos base para discussão. É possível ver diversas possibilidades. E, por fim, quando questionada sobre como a turma reage em suas aulas quando se fala das questões étnico-raciais, ela se emociona relembrando um caso significativo para a mesma, onde aqui irá se rememorar a questão de classe social com a questão étnico-racial e até familiar, na visão da mesma:

Não, até porque no meu caso são alunos do terceiro ano, então eles têm uma maturidade. Tem assim umas brincadeiras, quando vamos supor sobre o cabelo: “Ah! Igual o teu fulano...” vai citando, mas só na brincadeira mesmo. Mas o que eu percebo também né, é que quando a gente coloca, por exemplo, no ano passado, eu fiz um trabalho muito voltado para este assunto e eu lembro que tinha um aluno que ele tudo que ele escrevia ele falava sobre a questão racial né. Todo texto dele, mesmo tendo outras propostas, mas ele tinha que colocar. Eu fiz uma vez, trazendo umas gravuras, de problemas sociais, só as gravuras. A linguagem não verbal. Peguei umas imagens bem interessantes na internet, fiz a montagem e tudo e levei para eles. E cada aluno ficou com uma cartela e não foi ele que ficou com essa que levantou o questionamento maior, mas quando o aluno que estava com aquele menino negro da comunidade, e por trás segurando a arma e por trás dele uma sombra como se ele fosse uma marionete, e ele negro. Então o aluno negro, que sempre tocava o assunto exclamou: ‘Tá vendo, até na gravura colocam o negro’, mais uma vez. E agora, até mesmo uma questão pessoal: teve uma vez que esse mesmo aluno teve um problema de sala e eu tive que retirá-lo e é um aluno que eu me dou bem, até hoje pelas redes sociais com ele. Aí quando ele saiu da sala, bateu a porta e disse: só porque eu sou negro”. Aquilo eu engoli mesmo, e continuei dando minha aula. Mas eu não descansei enquanto eu não pude conversar com ele. Eu o deixei na outra aula e tudo e depois de um tempo, eu estava com a janela e fui até sala dele, pedi com licença para o professor e pedi para falar

com esse aluno e me sentei com ele. Ele pediu desculpa e encheu os olhos de lágrimas né e aí moreno assim, ele falou. Então aquele choro dele falou muita coisa e os textos também né. Fui, conversei com ele e percebi que ele ficou muito emotivo em relação a isso, mas o que pesava muito para ele era essa condição. Eu não quis entrar muito no pessoal dele, porque né, para não o constranger, mas eu acho que se eu tivesse buscado a fundo eu ia descobrir alguma coisa sabe. Ele deve ter passado por alguma situação” (Maria, professora de Linguagens)

### **3 A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A LEI 10.639/03**

Volta-se aqui a pensar como a gestão escolar tem um papel fundamental na escola que é o de fomentar o debate acerca do racismo para com todo o corpo docente alertando para as formas como ele pode ser reproduzido pelos profissionais da educação. Em algumas ocasiões, o que se pode ouvir por parte dos professores é que sequer existe o racismo e isso é muito problemático. Pensar que a escola seja um local onde prevalece uma harmonia nas relações étnico-raciais entre as/os jovens é ingênuo e até mesmo racista, em determinado ponto. Quando não existe nenhum espaço na escola para essa discussão, o que pode acontecer é um reforço cada vez maior de atitudes racistas, que acabam retroalimentando as desigualdades sociais e étnico-raciais no Brasil.

A compreensão da gestão vai para além dos muros da escola. Deve acontecer também com a comunidade e responsáveis. A respeito dessa questão, o que podemos observar é que geralmente procura-se culpados e o/a professor/a ganha esse papel, como se não existisse vários fatores, como a falta de abertura da gestão para discutir o tema de forma mais incisiva. A figura do docente se torna de culpa, como se tudo se resumisse a sua prática. Ao serem questionados sobre o seu conhecimento a respeito da Lei 10.639/2003 e se em reuniões pedagógicas há abertura/interesse para se discutir a referida Lei, o pesquisado afirma:

Sim, conheço. Em reuniões pedagógicas, as coisas, elas ficam muito burocráticas (certa pausa buscando a palavra correta, a meu ver), a gente discute muito a questão burocrática e discutimos pouco as questões pedagógicas. O que até agora a gente conseguiu avançar nas semanas pedagógicas, nas jornadas pedagógicas em relação a lei 10.639, combate ao racismo, a discriminação foi incluir no calendário a ‘Semana da consciência negra’, aqui no “A”,

a Semana da consciência negra (André, professor de Sociologia)

O que se percebe, pela fala do professor André, que não existe uma preocupação em torno dessa questão na escola. Existem debates acerca dessa problemática que nos mostram como a escola vem se tornando apenas um espaço onde as burocracias tomaram conta e os aspectos quantitativos se sobressaíram em relação à dimensão qualitativa. Marcadores de avaliação e eficiência são hoje parte central da educação brasileira. Mas, no mesmo instante que isso é fundamental para trazer equidade e equilíbrio para uma educação de qualidade, contraditoriamente vem se intensificando diversas avaliações, que são, algumas, a via para se conseguir recursos para as escolas.

No próprio estado do Ceará, a avaliação SPAECE<sup>3</sup>, além de realizar provas objetivas com as turmas do 5º ano do ensino fundamental e o 3º do ensino médio, também aplica questionários com o corpo docente e discente para que assim haja um perfil do aluno, professoras/es e diretoras/es da rede pública estadual. Considera-se a importância da avaliação no sentido de melhoramento da gestão, mas até que ponto isto é válido? Até que ponto essa discussão deve se sobressair para que os conhecimentos pedagógicos e didáticos não sejam debatidos? Como se pode notar, a parte burocrática da escola é um dos empecilhos para que as questões étnico-raciais e outras questões ligadas aos Direitos Humanos sejam discutidas na escola.

Maria Teresa Gonzaga Alves e José Francisco Soares (2013) em *Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacionais* debatem sobre como outra avaliação externa, agora o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pode ser prejudicial se não levar em consideração o fator socioeconômico das escolas. Ora, *os resultados mostram que as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico, como esperado, têm piores resultados, mesmo com o controle de outras características* (idem p.117).

---

3 Do ano de sua criação, em 1992, até os dias atuais, o SPAECE fornece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos da rede pública do Ceará. Para isso, a cada edição, são aplicados testes de desempenho e questionários contextuais que possibilitam extrair dados, visando traçar um panorama da qualidade da educação dos alunos.

É possível perceber que saltos melhorativos nas escolas podem ser alcançados às custas do reforço de desigualdades dentro dos próprios grupos de alunos de uma mesma escola (BRYK; LEE, 1989; FRANCO et al., 2007). O que pode se ver o quão tóxico pode ser o resultado de práticas que melhorem o ensino marcando a desigualdade entre alunas/os discriminados pela raça/cor/gênero (SOARES; ALVES, 2003). São essas avaliações que também demonstram que alunas/os que se autodeclararam brancos possuem um melhor desempenho quando comparados aos autodeclarados negros/os, pardas/os, indígenas (SOARES; ALVES, 2003).

O que se pode pensar é que se existe influência sobre o resultado do IDEB a quantidade de alunas/os branca/os na escola. A respeito do conteúdo, não existe nenhuma diferença cognitivista ou conteudista, sendo assim colocados de maneira padronizadas, no sentido de não dá margem de vantagem a nenhum grupo. Mas o que se pode ainda mensurar é que existe inúmeros fatores que ainda não são abarcados pelo IDEB, mas que se relacionam diretamente aos resultados, como a questão econômica do próprio corpo discente, a infraestrutura da escola, o saneamento básico, eletricidade, quadras poliesportivas, e outros contribuem para definir a nota de uma escola, através do IDEB.

Aqui, em especial, se vê a questão étnico-racial para refletirmos sobre em que medida a diversidade é essencial até mesmo para a obtenção de um bom índice educacional. Quando se deixa de lado a questão, tornando-a apenas uma data comemorativa, deixa-se também de refletir o senso crítico dessa escola, dessa gestão e desse corpo docente. Ao afirmar que os avanços obtidos pela gestão se resumem pela inclusão da “semana da consciência negra” observa-se uma grande problemática, que diz muito sobre todo a pesquisa que aqui propomos. Aqui não está se desvalorizando esse dia para toda a comunidade negra do país.

A escola, na visão de Munanga (2005), é a saída para a construção de um projeto de identidades raciais que coloque em evidência as pluralidades presentes na sociedade, e também para uma socialização que contemple as diferenças. É a partir da ideia de raça e etnia que a/o negra/o brasileira/o pode e deve participar da democracia e da formação de sua identidade nacional, equiparado com as demais raças que aqui

aportaram no Brasil.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnicoraciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais (MUNANGA, 2005, p. 25)

No entanto, quando perguntamos sobre o suporte dado pela Seduc voltado ao ensino da educação para as relações étnico-raciais, através de material sobre a Lei 10.639/03 ou a oferta de algum tipo de curso para os professores, o nosso informante afirma: *Não, eu nunca participei. Mas existem, tanto a distância, existem algumas formações que vão nesse caminhar sim* (André, professor de Sociologia).

Para a professora Maria, ainda é possível ver que nem existe o conhecimento desta lei. Isso se torna problemático e prejudicial para toda ação docente, mas que ao meu ver é contornada pela abertura da mesma em relação a essa questão. A professora em toda entrevista demonstra empatia e um respeito significativo por toda comunidade negra, pelo menos didaticamente. Mas não podemos deixar de ressaltar essa falta de conhecimento, que também pode ser explicada talvez pela ausência da Secretaria de Educação ou da gestão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o conhecimento se reinventa e os contextos históricos são essenciais para se entender a prática racista na sociedade à luz dessa literatura explorada, pudemos perceber parte das nuances do racismo no século XXI e a importância de contextualizá-lo, conhecendo o passado para se observar as fissuras que ainda permanecem no país. Por isso reitero a condição provisória desse artigo e acredito que o mesmo

seja subsídio para novas pesquisas. Teoricamente é possível ainda visualizar, de forma positiva, essas questões. Ainda há interesse e esforço já é bem explícito no trecho acima. Mas ainda há o que se pensar, ainda sobre essa questão, mediante aos ataques às comunidades indígenas e tradicionais.

Quanto questões práticas, existem algumas delas que ainda geram receio aos profissionais do campo das Ciências Sociais, em especial, sua real obrigatoriedade. Mas na verdade isso é um problema para todas as disciplinas, já que somente Português e Matemática serão obrigatórias nos três anos de ensino médio, enquanto as demais poderão ser cobradas durante um, dois ou também em toda extensão do ensino médio. Um dos problemas está também na infraestrutura das próprias escolas que precisarão passar por modificações até físicas para atender essas novas demandas propostas pelo Ministério da Educação, devido à integralização do seu tempo (manhã e tarde). Isso modifica toda a logística das instituições.

Nota-se, dessa maneira, o quanto é importante para a comunidade negra assegurar a educação para relações étnico-raciais no Ensino Médio. O papel da/ do professora/or que aqui foram entrevistados mostram o quanto é válido e necessária essa discussão. A questão da identidade das/os aluna/os foi muito salientada nos discursos que aqui foram expostos. Observamos, dessa maneira, que a educação antirracista, para além de uma questão pedagógica, transborda em questões pessoais. Temos presente uma pesquisa que mostra a capacidade de emancipação que é possível alcançar a partir de determinadas reflexões.

Por mais que a Lei 10.639/2003 seja uma realidade presente, é possível ver, com a pesquisa, que a gestão influencia diretamente nas ações que podem combater o racismo. O que podemos perceber no discurso é justamente um esquecimento dessa pauta na escola. O que se torna até contraditório, quando se vê que existe uma exigência, mas não há sua real efetivação. A questão do mês de novembro como espaço que consegue suportar todo esse debate foi reiterada e mostra, mais uma vez, como todo o corpo docente contribui com essa questão. É necessário o apoio, minimamente da gestão, para se discutir essas questões na escola. O acompanhamento pedagógico também, nesse sentido, contribuiria para essa direção de educação da diversidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais:** condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educ. Pesqui, São Paulo, 2013.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora:** as desigualdades sociais frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. Paris: Revue française de sociologie, 1966.

\_\_\_\_\_. What makes a social class? **On the theoretical and practical existence of groups.** Berkeley Journal of Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRYK, Antony S.; LEE, Valerie. A multilevel model of social distribution of high school.). **Review of research in education,** Washington, p. 171-267, 1989.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2010.

JUNIOR, Ronaldo Sales. **Democracia racial:** o não-dito racista. Tempo Social, revista de sociologia da USP, n. 2, 2006.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola.** 2a ed. Brasília: Secad, 2005.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educação e diferenças:** os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

NAZARÉ. **Relações Étnico-Raciais na Escola:** o papel das linguagens. Salvador, Eduneb 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



# ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM: O ENSINO DE INGLÊS E A INTERCULTURALIDADE

*Daniely Maria dos Santos<sup>1</sup>*

## **1 Introdução**

Os desencadeamentos advindos da globalização e das exigências do convívio social preponderaram, além dos artefatos tecnológicos, a língua, em suas diferentes nuances, assim como a compreensão das múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, os sujeitos, compreendidos como aqueles que estão inseridos nas inúmeras facetas sociais, carecem estar atentos às variadas transformações e aos céleres mecanismos de comunicação, de compartilhamentos de ideias e perspectivas, a respeito do mundo e de sua dinâmica.

Destarte, o conceito de língua e linguagem são distintos entre si, uma vez que a primeira se constitui como um sistema de signos, emitidos por meio da combinação de sons, sendo, portanto, um código que possibilita a comunicação. Por outro lado, a linguagem é entendida como um sistema de sinais linguísticos e convencionados, que permite a comunicação, realizada pela expressão de desejos, pensamentos e sentimentos diversos.

Sob esse viés, tais desdobramentos nos permitem trazer à tona reflexões voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, além de outras discussões que permeiam essa temática. De fato, pode-se

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. E-mail: daniely.santos1@yahoo.com.

salientar que a aquisição da competência comunicativa em idiomas que não estejam no bojo da língua materna agrega uma expansão de possibilidades, as quais vão além do simples aprender um segundo idioma, tendo em vista que contempla o engajamento social, a inserção no campo de trabalho e a própria valorização da interculturalidade<sup>2</sup>.

Diante disso, este estudo possui como proposta principal a abordagem de reflexões acerca de temas voltados para a língua inglesa e o ensino bilíngue, bem como para as discussões que envolvem o inglês como língua franca. Assim, a partir das elucidações aqui dispostas, aspira-se poder fomentar discussões e novos olhares voltados para o ensino de inglês e para a exímia importância de se compreender a interculturalidade dentro e fora dos espaços de ensino.

## 2 A língua inglesa e o ensino bilíngue

A língua inglesa (LI) é considerada como o terceiro idioma mais falado do mundo, dentre as mais de seis mil línguas proferidas. Ela é vista como uma das mais influentes línguas, em meio aos mais diversos países, tendo em vista os conteúdos, as relações internacionais e os negócios, além de sua presença, tão expressiva, nessas e em inúmeras outras esferas sociais. Outrossim, hodiernamente, a LI é considerada como um requisito básico, e não mais como um diferencial. Ela é essencial para oportunidades no mercado de trabalho, além de ser uma ilustre possibilitadora de expansão de olhares e percepções acerca de diferentes culturas (VIEGAS, 2020).

Diante disso, múltiplas estratégias e técnicas de aprendizado desse idioma estão presentes em várias instituições e plataformas de ensino – sejam elas, presenciais ou a distância. Nessa seara, uma forte tendência para o aprendizado da LI tem sido a aposta no ensino bilíngue, o qual, conforme o que propõe Viegas (2020), embora existam inúmeras inconsistências a respeito do que seja, de fato, está relacionado com a

[...] coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes ou ao uso de dois idiomas de forma simultânea por um falante. [...] Outro

---

2 Diz respeito, em linhas gerais, à convivência democrática entre diferentes culturas, sob o prisma de se buscar a integração e a valorização da diversidade de cada uma.

aspecto que pode ser levado em consideração é **conceituar o bilinguismo como a competência mínima em uma ou mais das quatro habilidades linguísticas**: escrever, ouvir, falar e ler (VIEGAS, 2020, on-line).

Isso posto, de acordo com o *site* da *Pearson Global School* “No ensino bilíngue, os alunos não estudam apenas as estruturas e o vocabulário do inglês, por exemplo, e a língua não é somente um conhecimento que está sendo adquirido, mas sim o veículo para o aprendizado de outras disciplinas” (PERSON GLOBAL SCHOOL, 2020, on-line).

Ademais, verifica-se que

Pelo caminho do ensino bilíngue, os alunos socializam com outras pessoas, participam de vivências e de atividades colaborativas e criam um diálogo contínuo em inglês. [...] As aulas de diversas disciplinas em um ensino bilíngue seguem o método da interdisciplinaridade, ou seja, os conteúdos são ligados para que o aprendizado seja expandido. Os alunos entram em contato com os assuntos abordados nas matérias tanto na língua mãe quanto no novo idioma que está aprendendo de maneira intuitiva e simples [...] (PERSON GLOBAL SCHOOL, 2020, on-line).

Em relação a esses apontamentos, são observados benefícios significativos para a formação e o desenvolvimento dos aprendizes, embora os desafios possam ser ainda maiores. De fato, a formação profissional deve ser ainda mais profunda, uma vez que não limitará ao ensino/ mediação de apenas um componente curricular, mas, também, ao domínio comunicativo, expressivo e científico, os quais remetem a outras áreas do saber. Além disso, familiares e alunos deverão estar ainda mais situados e envolvidos nesse processo, posto que esse sistema de ensino pressupõe a dedicação e o compromisso de cada estudante não apenas no ambiente escolar, mas também em outros espaços, especialmente no próprio lar.

De acordo com Mello (2010),

A própria expressão educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa. Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do

contexto em que estão inseridos (MELLO, 2010, p. 120).

Sob esse prisma, compete enfatizar que as delegações do ensino bilíngue possuem objetivos distintos, o que abrange posturas pedagógicas também variadas. Ademais, outro fator de extrema importância é a percepção da heterogeneidade do corpo estudantil, o que implica um desafio também complexo, tendo em vista as diferentes demandas e necessidades apresentadas por cada discente.

A respeito da formação docente e do papel do educador, Fraga, Diamantino e Barreto (2016) dispõem que

O ato de ensinar [...] pressupõe a existência de um saber a ser transmitido. Quando pensamos nas palavras “professor” ou “docente” já trazemos em nossas mentes um campo semântico, uma representação relacionada a alguém que sabe, que possui um conhecimento específico de um conteúdo e, portanto, consegue ensinar esse conteúdo a outros. Sabemos que é durante o percurso formativo que o futuro profissional adquire grande parte dos conhecimentos, vivências e experiências que contribuirão para o planejamento e atuação em sala de aula (FRAGA; DIAMANTINO; BARRETO, 2016, p. 317).

Nesta senda, confere enfatizar a importância da formação continuada dos profissionais da educação, em especial quando se trata do ensino bilíngue, pois, como se percebe, tal modalidade de ensino exige maneiras diversas de se mediar o conhecimento, o que, conseqüentemente, requer estratégias metodológicas diversificadas e dinâmicas de ensino ainda mais elaboradas. Todavia, destaca-se que tais condições não se limitam apenas ao ensino bilíngue, mas também às inúmeras outras formas de ensino, já que a educação deve estar enraizada em bases fortalecidas e capazes de formar sujeitos em sua completude.

Assim sendo, ainda considerando as características que designam o ensino bilíngue, mister se faz apontar que

Apesar de a expressão educação bilíngue fazer referência a “duas línguas”, muitos dos programas assim denominados proporcionam instrução acadêmica em apenas uma língua. De fato, esses programas são monolíngues, mas são popularmente considerados como bilíngues porque atendem a populações multiétnicas e seus alunos tornam-se bilíngues à medida que usam na escola uma língua diferente daquela que é falada regularmente em casa. Essa é

a situação das crianças imigrantes que frequentam programas de ensino regular e recebem instrução na língua da sociedade em que vivem. Essa abordagem é conhecida como *sink or swim*<sup>3</sup> e o programa é denominado submersão ou imersão estruturada (MELLO, 2010, p. 120).

Conforme demonstrado por Mello (2010), o ensino bilíngue não está limitado apenas ao ensino de inglês e/ou outro idioma como segunda língua, mas envolve outros fatores, especialmente fatores étnicos, que, por sua vez, são direcionados para crenças e valores e, dessa forma, remetem para a interculturalidade.

Sob essa perspectiva e, para maiores delineamentos, é coerente asseverar ainda que

[...] o conceito de bilinguismo é também entendido de maneira abrangente como a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas quando ela interage com os seus pares no seu contexto social. Essa definição inclui não só as pessoas que fazem uso regular de duas ou mais línguas no seu cotidiano, mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como é o caso das crianças que são escolarizadas por meio de uma segunda língua. Portanto, o conceito de bilinguismo, nesse sentido, reflete tanto as características do indivíduo (graus variados de competência e diferentes modos de fala) quanto as características sociológicas do contexto (local, participantes, situação, tópico e a função da interação) (MELLO, 2010, p. 122).

Observando as implicações dispostas, salienta-se que o ensino bilíngue vem ganhando força não apenas em âmbito nacional, mas também internacional. Vale lembrar ainda que o investimento financeiro em escolas que adotam esse sistema de ensino é maior, porém, como se pôde notar, muitos são os benefícios advindos desse formato de educação. Assim, como propositura de maiores aprofundamentos, a seguir será tratado o tema “O inglês como língua franca”, a fim de se discorrer sobre elementos que permeiam a língua, a linguagem e a interculturalidade desenvolvida por meio da utilização da LI.

### 3 O inglês como língua franca

Os estudos desenvolvidos acerca da temática *English as a Lingua*

---

3 Nade ou afogue.

*Franca* (ELF), traduzido como “Inglês como Língua Franca” (ILF), têm demonstrado uma nova percepção a respeito da comunicação realizada em língua inglesa. Por sua vez, o ILF constitui-se a partir da utilização da LI, de uma maneira majoritariamente permeada por falantes que possuem como língua materna outro idioma diferente do inglês. No entanto, essa concepção é por vezes contestada por muitos estudiosos e pesquisadores da área.

Segundo Seidlhofer (2011), o ILF deve ser “[...] funcionalmente e não formalmente definido, (já que) não se trata de uma variedade de inglês, mas sim uma maneira variável de usá-lo” (SEIDLHOFER, 2011, p.77). Atrelado a esses dizeres, Gimenez *et al.* (2015) assevera que

[...] o ILF se preocupa com o que motiva o uso variável de recursos linguísticos para alcançarem-se os propósitos comunicativos em diferentes contextos. Posto de outra forma, o ILF se dedica ao estudo da pragmática da variação. [...] Assim, quanto mais familiar o contexto, menos língua se faz necessária e, portanto, as formas de ILF desempenham, em última instância, funções pragmáticas. No caso de interlocutores que não têm familiaridade entre si, as formas linguísticas empregadas cumpririam o papel de eliminar ambiguidades e garantir a comunicabilidade (GIMENEZ *et al.*, 2015, p. 600-601).

Com efeito, em contextos de ILF se percebe que a interculturalidade se torna ainda mais explícita, pois a comunicação se efetiva em meio a pessoas advindas de diferentes culturas e contextos, o que ocasiona em um rompimento de barreiras preconceituosas e baseadas em paradigmas hegemônicos. Sendo assim, há uma integração cultural, cujos entrelaces são desenvolvidos por meios comunicativos e, dessa forma, nota-se a importância da língua e da linguagem para a expansão de práticas inter-relacionais, sejam elas presenciais ou não.

Nesse tocante e, ainda de acordo com Gimenez *et al.* (2015),

[...] aspectos cruciais inerentes à abordagem intercultural devem estar intimamente atrelados a um trabalho pedagógico que considere interações em ILF, e é fato que os professores só poderão entender o que isso significa a partir do momento em que tiverem a oportunidade de tentar, avaliar e redimensionar tais premissas. Portanto, repensar a proposição de atividades nas quais não se travam discussões mais profundas sobre sentimentos e pontos de

vista e propor ações pedagógicas que propiciem a criação de um espaço de compreensão menos parcial entre a língua alvo e a língua nativa são questões essenciais neste cenário e estas ações devem ser continuamente incentivadas para que professores de inglês nos mais variados contextos sejam empoderados nas suas práticas pedagógicas e também nas suas ações para além dos muros da escola (GIMENEZ *et al.*, 2015, p. 606).

Considerando o supracitado, é pertinente enfatizar a necessidade de professores que estão inseridos nos processos de ensino da LI se atentarem para a importância da interculturalidade e de sua abordagem dentro e fora das salas de aula. Outrossim, ações pedagógicas que valorizam o pensamento crítico e a compreensão das diversidades culturais também são de extrema importância para a formação dos estudantes, enquanto sujeitos sociais, sujeitos de direito e interventores nas decisões da sociedade.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de se desfazer

[...] práticas históricas no ensino de línguas em que há um hábito já construído e arraigado de priorizar, entre outros aspectos, formas de ensino do inglês pautadas exclusivamente no modelo do falante nativo em detrimento do não nativo, práticas de ensino que primam por um ensino de estruturas linguísticas e que colocam a função comunicativa da língua em segundo plano (GIMENEZ *et al.*, 2015, p. 608).

Destarte, ainda que existam, hodiernamente, múltiplas maneiras baseadas em métodos e metodologias ativas de conhecimento, sabe-se que várias instituições de ensino ainda se limitam a oferecer um ensino-aprendizado arraigado e baseado em crenças e conceitos não sustentados teórica e pragmaticamente. Outrossim, o próprio sistema impositor, caduco e implementador de currículos sistematizados, que primam apenas para a quantidade de alunos “formados” e não pela qualidade com que o conhecimento é adquirido e desenvolvido, desaceleram ainda mais as melhorias na educação.

Em relação a isso, a proposta do Planejamento Político-Pedagógico (PPP) nas escolas e instituições de ensino diversas, embora possua como fundamento a democratização do caminho a ser seguido nos processos educativos, muitas vezes apenas mascara as características do real ensino ofertado. Isso posto, percebe-se uma constante falência no

ensino, o que necessita ser revertido, a curto e longo prazo.

Retomando para as discussões referentes ao ensino de inglês como língua franca, salienta-se a veemente importância da compreensão dessa temática por parte dos educadores e aprendizes de um novo idioma, a fim de que o ensino seja direcionado para a função comunicativa da língua e não apenas para o entendimento de suas estruturas gramaticais, bem como para a repetição de palavras, cujas pronúncias sejam meras cópias daquilo que é proferido pelos falantes nativos.

Com base nesses apontamentos, acredita-se que os processos de se ensinar/aprender uma nova língua devem estar pautados nessa dinâmica que envolve os avanços teóricos, metodológicos e práticos de ensino e mediação da aprendizagem, a fim de que ocorram integrações entre saberes e, mais ainda, o tão urgente e necessário desenvolvimento educacional.

#### **4 Considerações finais**

As implicações dispostas ao decorrer deste capítulo buscaram abarcar reflexões voltadas para a área das linguagens – mais especificamente para a língua inglesa -, a fim de se compreender algumas das tendências teóricas e metodológicas voltadas para este campo de estudos. Como observado, a língua inglesa não é vista mais como um diferencial, mas sim como um fator essencial para o mercado de trabalho e também para outras situações do cotidiano das pessoas.

Diferentes filosofias educacionais, baseadas em crenças diversas, como é o caso do bilinguismo, têm insurgido o ensino de inglês. No entanto, sabe-se que as posturas bilíngues são adotadas para o ensino-aprendizagem de diferentes áreas, como é o caso da linguagem de sinais. De fato, conforme discutido, o ensino bilíngue possui muitos benefícios e, além de ser desafiador, possibilita o desenvolvimento dos aprendizes de várias maneiras, porém, a dedicação destes, assim como dos profissionais envolvidos no processo de ensinar/aprender e dos próprios familiares, deve ser ainda mais concentrada e profunda.

No que tange aos desdobramentos envolvendo a compreensão do conceito e da própria prática da língua franca, essencialmente dita, nota-se a interculturalidade como fator de destaque em meio aos inúmeros outros elementos que a compõem. Destarte, por meio dessa perspectiva



de utilização do idioma inglês como língua utilizada para se atingir propósitos comunicativos, ainda que por falantes não nativos, permite desmistificar o paradigma de “inglês correto”, posto que não atende às perspectivas identitárias de cada povo, levando em conta que não apenas pessoas de países que possuem a LI como língua oficial se envolvem em situações comunicativas em que o inglês é utilizado.

## Referências

FRAGA, C. G. R.; DIAMANTINO, P. R.; BARRETO, D. A. B. A formação do professor de línguas adicionais e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista: UESB, 2016.

GIMENEZ, T.; KADRI, M. S. E.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: RBLA, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/MY-DYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 set. 2021.

MELLO, H. A. B. D. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Goiás: UFG, 2010. v. 9, n.1, p. 118-140.

PEARSON GLOBAL SCHOOL. **Ensino de idiomas x educação bilíngue**: quais são as diferenças? São Paulo: Pearson, 2021. Disponível em: <<https://bilingue.pearson.com.br/2020/09/23/ensino-de-idiomas-x-educacao-bilingue-quais-sao-as-diferencas/>>. Acesso em: 24 set. 2021.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

VIEGAS, A. **Bilinguismo na escola**: a importância do ensino de inglês na formação do aluno para o século XXI. São Paulo: PAR, 2020. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/bilinguismo-na-escola-a-importancia-do-ensino-de-ingles-na-formacao-do-aluno-para-o-seculo-xxi/>>. Acesso em: 23 set. 2021.

# DISCURSOS SOBRE A ESCRITA EM TIRINHAS DE CALVIN

Lara Roberta Silva Assis<sup>1</sup>

Rodrigo Milhomem de Moura<sup>2</sup>

## Considerações Iniciais

A escrita é uma prática social muito importante, uma vez que possibilita a interação entre os sujeitos (AURIEMO, 2012). Além disso, está sempre materializada em algum gênero do discurso. Em outras palavras, todos os nossos dizeres se materializam em algum gênero, que pode ser oral ou escrito. Pensando nisso, e reconhecendo nosso local de enunciação, selecionamos o gênero tirinha para esta discussão. É válido ressaltar que as tirinhas são bastante utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, pois são gêneros curtos e que apresentam caráter humorístico e crítico. Esses gêneros materializam diversos discursos sociais e ideologias dos mais variados campos da atividade humana.

Feitas essas considerações, neste estudo, temos o objetivo de problematizar o discurso sobre escrita presente em duas tirinhas de Calvin. Para isso, temos como *corpus* de análise duas tirinhas, nas quais Calvin aparece com seu companheiro inseparável, o tigre Haroldo, discutindo sobre a prática de escrita. Partimos de uma pesquisa qualitativa (BELL, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; MOROZ & GIANFALDONI, 2006). Como aporte teórico, amparamo-nos na vertente dialógica de análise do discurso, mobilizando os conceitos de enunciado e de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2008; 2011); da análise do discurso de linha francesa, com enfoque na língua/linguagem, texto, sentido/efeito de sentidos, condições de produção e discurso

---

1 Universidade Federal de Goiás – GO. E-mail: lara-roberta-08@live.com.

2 Universidade Federal de Goiás – GO. E-mail: milhomemmoura@gmail.com.

(ALVES-FERNANDES, 2007; BRANDÃO, 2004; FERNANDES, 2007; ORLANDI, 2012; 2013); e de escrita como um processo (CARRIJO & PADILHA, 2013; PASSARELLI, 2004).

Alguns dos discursos observados nas tirinhas chamam a atenção para valorações equivocadas do que seja um “bom” texto, visto que Calvin imagina que escrever usando palavras difíceis e deslocadas de um contexto de produção, pode ser importante para convencer o leitor de seu nível de escrita. Por conseguinte, no próximo tópico, fazemos uma discussão da perspectiva teórica que fundamenta nosso estudo, para então, passarmos às análises.

### **Breves considerações sobre análise do discurso**

As discussões sobre gêneros do discurso tiveram início na antiguidade, porém só foram florescer durante o século XX, com os estudos do russo Mikhail Bakhtin. No Brasil, somente nas últimas décadas desse século, que vieram, de fato, a ter lugar de destaque no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), com as reflexões de João Wanderley Geraldi e com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A definição de gêneros adotada por nós, é a de Bakhtin (2011, p. 262), que os denomina como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”. Ou seja,

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266)

O termo “relativamente” compõe o conceito de gêneros pelo fato de eles sofrerem variações a depender da função comunicativa do sujeito, das condições de produção e do tempo-espço ao qual se vinculam esses sujeitos. Na mesma linha, Marcuschi (2011, p. 19) expõe que “o gênero é essencialmente flexível, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”. Ou seja, são produzidos e utilizados de acordo com as necessidades dos sujeitos.

Nessa acepção, os gêneros são constituídos por meio da língua/linguagem. Primeiramente, pensando no constructo de língua, nos amparamos em Orlandi (2013, p. 22) quando diz que é a “condição de possibilidade do discurso”. Nessa perspectiva, refletimos que é um dos modos pelos quais o discurso pode se manifestar e/ou ocorrer, isto é, “a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido” (BRANDÃO, 2004, p. 42). Corroborando esse lugar de produção do discurso, Volóchinov (2017, p. 224) diz que “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes”. Assim, entendemos que, ela está em um constante processo de constituição, e essa constituição ocorre devido aos sujeitos que vão se des/re/constituindo no decorrer dos tempos. Dito de outra forma,

Um enunciado pode se realizar sob a forma de uma palavra, um período ou um texto [...] as investigações linguísticas destacam a *enunciação* como evento único, logo uma fala nunca se repete nas mesmas condições de produção. Por isso, entendemos a enunciação como um evento de fala único, tendo em vista o momento, os interlocutores e a circunstância. A enunciação nunca se repete exatamente igual. (FERNANDES, 2007, p. 24. *Grifos do autor*).

É válido salientar que os gêneros são tipos de enunciados e são produzidos durante as interações dos sujeitos. Desse modo, um discurso/enunciado torna-se um elo na cadeia comunicativa (BAKHTIN, 2011). Na visão de Fernandes (2007, p. 62) é “uma resposta a um dito anterior, é a voz de um sujeito “respondente” ativo.”. Atrelando essa discussão ao processo de escrita, entendemos que quem escreve, escreve para alguém e espera uma resposta. Além disso, quem escreve responde a um enunciado anterior. Nesse acepção, produz-se diversos efeitos de sentido:

Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme geralmente atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam. (ALVES-FERNANDES, 2007, p. 21)

Entendemos, assim, que na perspectiva discursiva, os sentidos são diversos, pois são gerados e se modificam a partir do lugar ocupado por

aquele que o pronuncia, no caso, o sujeito. E isso nos remete as condições de produção do discurso, que também fazem parte dos gêneros discursivos. O referido autor ainda acrescenta: “as palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem.” (ALVES-FERNANDES, 2007, p. 22). O discurso é preenchido de sentido e ideologias e nas palavras de Fernandes (2007, p. 35) “carrega a ideologia que permeia nosso mundo social e introduz, em nosso modo de pensar, exigências específicas quanto aos papéis que devemos representar na interação social.”. Portanto, as tirinhas evocam discursos de quem as produziu, de quem as traduziu e de quem as lê e reproduz nas aulas de língua.

### **A escrita em uma perspectiva processual e o gênero tirinha**

Segundo Passarelli (2004, p. 24), “a leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita, visto que fornece matéria-prima para a própria escrita: ter sobre o que escrever. A leitura também contribui para a constituição dos modelos: como escrever.”. E é papel do professor, exercer a função de “mediador” (CARRIJO & PADILHA, 2013, p. 191), ou seja, mostrar caminhos aos alunos para realizarem e desenvolverem a prática de escrita, de modo que esta seja vista e desenvolvida em uma perspectiva processual. Desse modo, eles poderão reconhecer a existência de outros públicos, para os quais devem se atentar, podendo estabelecer, assim, uma relação de interação com o seu interlocutor. Ao discutir sobre isso, Carrijo e Padilha (2013, p. 193) dizem

[...] o diálogo é mais que uma comunicação entre duas pessoas. É o encontro com os discursos existentes, visto que em uma relação interativa, os interlocutores não dialogam somente entre eles, porém verifica-se em seus enunciados um diálogo com o social, que está repleto de discursos do presente, passado e mesmo futuro.

Na linha da afirmação, podemos dizer que a escrita é uma das formas de manifestação do diálogo, haja vista objetivar a interação entre falantes. Desse modo, o aluno não pode ter a concepção de escrever apenas para o professor. É importante destacar, também, que o docente, não pode constituir os estudantes para escreverem da forma que ele,

professor, deseja, pois a produção de um texto não é uma imitação e/ou reprodução (PASSARELLI, 2004). Em outras palavras, cada sujeito, ao escrever um texto, tem sua própria singularidade ou pelo menos deveria tê-la. Algo que, em muitas instituições escolares, é negligenciado, já que “por enfatizar o texto como produto, a escola não leva em conta a questão processual.” (PASSARELLI, 2004, p. 27). Essa posição tomada pela escola é dissonante da perspectiva dialógica, pois a escrita como processo é:

[...] uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, e que exige muita dedicação. Para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos. (PASSARELLI, 2004, p. 88)

Dessa forma, a escrita processual exige muito daquele que escreve e constitui-se por meio de etapas, de modo a realizar planejamentos e revisões até que se chegue a um texto que faça sentido para o leitor. Reitera a autora que “o ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim com um fluxo linear e plano. A escrita é um processo aparentemente desordenado que objetiva alcançar clareza.” (PASSARELLI, 2004, p. 79).

Depois de termos abordado sobre a escrita em uma perspectiva processual, tratemos do gênero tira. De início, é válido salientar que as “tiras” ou “tirinhas” pertencem a um hipergênero denominado Histórias em Quadrinhos (HQs), as quais foram por muito tempo criticadas e rejeitadas para serem trabalhadas no contexto escolar. Para eles, as HQs afastavam as crianças da leitura e dos livros de literatura infantil. Depois, pouco a pouco, foram ganhando seu espaço e sendo incluídas nos livros didáticos, e hoje já são utilizadas nas mais diversas áreas, para se ensinarem diferentes conteúdos. A partir do momento que esse hipergênero foi legitimado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, passou a ter mais relevância e passou a ser mais utilizado no ensino-aprendizagem (VARGAS & MAGALHÃES, 2011).

A tirinha, segundo Vargas e Magalhães (2011, p. 128), é “um texto curto, configurado no formato retangular, vertical ou horizontal, com um

ou mais quadrinhos, diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc), personagens fixos ou não e desfecho inesperado”. As tirinhas respondem às urgências do tempo em que foram escritas e quando são levadas para outros contextos têm seus sentidos mudados.

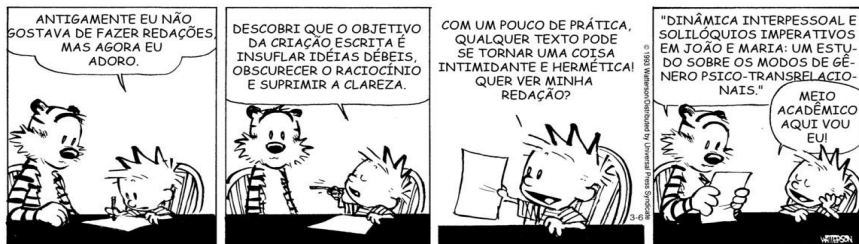
## **Análise das tirinhas de Calvin**

Neste tópico, analisaremos os discursos presentes nas tiras de Calvin, para que possamos compreender quais sentidos relacionados à escrita estão ali presentes. Ao analisarmos qualquer texto (imagem, outdoor, anúncio publicitário, tirinha etc) à luz da vertente dialógica de discurso, temos de ter em mente que os enunciados não significam e não existem por eles mesmos, mas sempre pressupõem a existência de um sujeito, com suas valorações axiológicas e sua responsividade. Isso quer dizer que “toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito e suas atuações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução” (SOBRAL, 2009, p. 83-4). Mas, como compreender e analisar uma tirinha produzida em outro país, em uma outra língua, em um outro período? Como analisá-las em nossa época, pressupondo o nosso espaço-tempo?

Nessa linha, acreditamos que o primeiro passo é situarmos as tirinhas de Calvin e Haroldo no tempo e espaço. Ambas as personagens foram criadas pelo americano Bill Watterson, em 1985. A década de 1980 é marcada por diversas transformações sócio-históricas e ainda permeada pelos resquícios de décadas anteriores. É válido lembrar que o mundo todo vivenciou, no século XX, o advento das duas Grandes Guerras Mundiais, a bipolarização do Capitalismo x Socialismo, a queda do Muro de Berlin, a Guerra Fria, entre tantos outros aspectos. Nos EUA, os anos de 1980 foram marcados pelas guerras políticas em busca de dominação e pela hegemonia. Esse é o contexto em que as personagens surgem e vão se inscrevendo no imaginário social, tendo como principal canal os jornais.

As duas tirinhas do Calvin utilizadas em nossa pesquisa se caracterizam pela presença de quatro quadrinhos na posição horizontal, e pela predominância das imagens e das falas de Calvin e Haroldo. Nas

tiras selecionadas, Calvin aparece discutindo sobre práticas de escrita. Observemos a primeira delas a seguir:



Tira 01. Fonte: <https://maiseducativo.com.br/imagem-tirinha-calvin-escrever/>. Acesso em: 28 maio 2018.

Ao descrevermos os elementos não-verbais da tirinha, temos, logo no início, Calvin sentado em uma cadeira, segurando um lápis e uma folha, o que nos leva a crer que ele está escrevendo algo. Sentado ao seu lado está Haroldo – o tigre – olhando para o que ele escreve. Os dizeres que vêm no balão “*antigamente eu não gostava de redações, mas agora eu adoro*” e as imagens fazem-nos refletir sobre as ideologias cotidianas mobilizadas no discurso de Calvin.

Em um primeiro momento, antes de adentrarmos aos enunciados escritos dos quadrinhos seguintes, poderíamos inferir que o menino parece estar envolvido com a prática de escrita, que houve uma mudança em sua concepção sobre a importância dessa competência. Contudo, ao passarmos para a análise dos demais trechos da tirinha, acreditamos que Calvin está ironizando o gosto pela escrita, além de ter criado estratégias para fazer com êxito - no presente - algo de que não gostava no passado: *escrever*. Para isso, ele evoca discursos bastante recorrentes em nossa sociedade a respeito da escrita, como por exemplo, o de que escrever difícil é mais bonito e o de que a prática leva a produção de melhores textos. Assim, corroboramos os ideais de Bakhtin/Volochínov (2017, p. 181) quando dizem “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia do cotidiano”.

Logo, os dizeres mobilizados pelo menino não são neutros, mas preenchidos de valorações, pois enquanto sujeito discursivo, ao interagir



com seu amigo sobre a forma como passa a encarar a produção escrita no presente, ele faz uma avaliação de sua condição e “avaliar supõe propor ao outro um dado modo de ver as coisas no mundo, e a presença desse outro envolve a tentativa de chegar a um acordo com esse outro” (SOBRAL, 2009, p. 52). A reação de Haroldo – de espanto, dúvida, confusão - no segundo quadrinho, leva-nos a crer que o modo como Calvin enxerga o objetivo da escrita soa estranho para a outra personagem, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 25) e essa atitude responsiva não precisa necessariamente ser verbalizada. Dito em termos do Círculo, “todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser isolados, nem separados dele por completo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2017, p. 100).

Ainda no primeiro quadrinho, o termo “redações” estabelece diversas relações dialógicas com outros enunciados/discursos, tais como os discursos da escolarização da escrita: obrigatoriedade no âmbito escolar, escrever seguindo uma estrutura específica, respeitar os elementos de uma dada tipologia (narração, descrição, dissertação, argumentação e injunção), e, levando ainda, em consideração, o uso social do termo, aprender a produzir o gênero dissertação-argumentativa – cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa feita, atrelados ao enunciado “redações” outros discursos são mobilizados e evocam outros e outros.

Esses discursos acabam por refletir, do nosso ponto de vista, valorações sociais da escrita como algo muito bem delimitado, estruturado e sem tantas possibilidades de criação. Ou ainda, pensando no ENEM, um aspecto que poderá garantir uma melhor nota e, quem sabe, a possibilidade de adentrar à universidade. Portanto, esses discursos se distanciam da escrita como evento processual, contínuo, criativo, além de extinguirem diversas possibilidades de trabalho criativo e menos mecânico com os gêneros do discurso. Sobre isso, Rodrigues (2005, p. 153) expressa que “em função das críticas às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como

objeto de ensino”. Essa força deve-se, justamente, ao caráter social e discursivo do gênero, que pressupõe um sujeito discursivo, atrelado a dados campos da atividade humana.

O enunciado “redações”, como vimos, torna-se um elo na cadeia discursiva, pois evoca outros discursos e outros efeitos de sentido e valorações axiológicas. Isso ocorre à medida que entendemos esse processo como dialógico, pois é possível “estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2009, p. 66). Por isso, faz-se necessário reiterar que, o termo produção de texto e redação colocam-se em oposição. Um voltado para uma abordagem mais interacionista e dialógica, enquanto o outro mais tradicionalista. O uso do termo redação, traduzida (de tradução mesmo) na tirinha, em detrimento de produção de texto, evidencia, nosso entendimento, um discurso de escrita mais descritivo, que não leva em consideração as vivências axiológicas e a subjetividade do sujeito que escreve.

Outros discursos são mobilizados a partir dos enunciados “prática”, “intimidante e hermética” no terceiro quadrinho. No nível lexical, podemos dizer que “prática” está relacionado a exercitar, fazer algo com frequência”, “intimidante” liga-se aquilo que causa medo/temor e constrangimento; e “hermético” se refere a algo difícil de compreender, que é pouco claro. Esses enunciados de Calvin fazem parte de dados campos da atividade humana e não necessariamente dos quais ele faça parte. Logo, há um projeto discursivo muito mais amplo de discursos sobre a escrita, pois “todo modo de dizer é parte de um repertório – e em alguns casos do arsenal – de modos de dizer social, histórica e ideologicamente possíveis, sendo o sujeito o mediador entre estas e aquilo que ele pode realizar e realiza no contexto específico de sua enunciação” (SOBRAL, 2009, p. 100). Soma-se a isso o fato de que o menino demonstra que a escrita é um instrumento de poder, que serve para intimidar os outros. Essas intimidações se dão no plano linguístico a partir do uso de palavras rebuscadas, isto é, causa falta de clareza naquele que têm um “nível” de escrita menos rebuscado.

Assim, entendemos que para Calvin um texto bem escrito, tem de

ser mais rebuscado. Contudo, podemos inferir que esses dizeres também demonstram, de certa forma, o posicionamento de muitos outros sujeitos, haja vista entendermos que o “sujeito fala no interior de uma ‘rede de interlocução’ (ou de interlocutores) em que ocupa diferentes posições-sujeito em diferentes situações de enunciação” (SOBRAL, 2009, p. 55). Logo, Calvin é um estudante que escreve, mas é um garoto que está no mundo, que sofre e faz ações nele, por isso vai ocupando diversas posições em determinadas circunstâncias

E no último quadrinho dessa tira, conseguimos perceber o projeto discursivo empenhado por Calvin desde o início da tirinha: a escrita em uma perspectiva complexa, rebuscada e abstrata. No último quadrinho, Haroldo faz a leitura da “redação” de Calvin. O que o garoto diz ser uma redação, é na verdade uma junção de diversas palavras rebuscadas, que dificultam tanto o entendimento de Haroldo quanto o nosso, enquanto leitores. Assim, com base nos enunciados orais - Haroldo lê a redação - e escritos “Dinâmica interpessoal e solilóquios imperativos em João e Maria: um estudo sobre os modos de gênero psico-transrelacionais” e em “Meio acadêmico aqui vou eu”; o discurso sobre escrita apresentado na tira faz relação também com o universo acadêmico, como um meio de propagação e validação dos objetivos propostos pelo menino. Na contramão da primeira tirinha, a segunda reitera que a escrita é algo obrigatório e faz, na visão de Calvin, com que “a gente odeie escrever”:



Tira 02. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>> Acesso em: 28 maio 2018.

Nessa segunda tirinha, Calvin inicia seu discurso com um questionamento tipicamente utilizado por quem não está nada satisfeito com algo. E ele, de fato, não está, pois culpabiliza os deveres escolares, como

sendo os responsáveis por gerar sentimentos de ódio. Aqui, podemos atribuir um duplo sentido a uma das palavras utilizadas pelo garoto, que é “deveres”. Em uma primeira leitura, percebemos que ele utiliza essa palavra para se referir ao que também podemos chamar de exercícios e/ou atividades escolares. Em um segundo momento, podemos dizer que a palavra “deveres” também se trata daquele que “possui obrigações” ou “que está sendo imposto a algo”. Essa reflexão ocorre em consequência do que Calvin diz no quadrinho seguinte, que remete a querer ser “criativo” no momento de escrever. Como nos chama a atenção Alves-Fernandes (2007), os sentidos não são fixos e uma mesma palavra, a depender do lugar social, em que se encontra o enunciador pode ser muito diferentes.

O desejo de Calvin de ser criativo, ao escrever um texto, e de poder se preocupar com o processo vai ao encontro dos preceitos dialógicos, paralelamente, ao desejo de uma escrita processual em detrimento das regras. Para Passarelli (2004), uma escrita processual ocorre em etapas, se desenvolvendo pouco a pouco, ou seja, de modo gradativo, exigindo, daquele que escreve, grande dedicação. Aspecto esse que está na contramão do ensino tradicional, que se preocupa mais com a quantidade do que com a qualidade, representado pelos dizeres “*alguém fundando no seu cangote*”. A escrita na perspectiva tradicional preconiza o professor como centro e como único leitor do texto do estudante, a escrita processual e dialógica não – vislumbra outros interlocutores.

Correlacionamos essa ideia, ao que Carrijo e Padilha (2013) abordam em seus estudos: de que o professor no exercício de mediador, necessita desenvolver a escrita como processo. De modo que, leve seus alunos a refletirem de que ele, professor, não será o serão o único interlocutor de suas produções, mas que haverá outros também. Incentivando assim, que escrevam e objetivem outro público. Em suma, as duas tirinhas demonstram duas faces do ensino de escrita, mas ambos calcados na perspectiva tradicional, que não preconiza o ensino dialógico e processual.

## **Considerações finais**

As análises das tirinhas demonstram alguns discursos tradicionais do ensino de escrita, que são bastante presente nas escolas brasileiras.

Nas tirinhas, foi possível observar que os sujeitos mobilizam discursos de como encaram essa prática: uma prática deslocada de seu contexto social, tendo como principal interlocutor o sujeito-professor. Além disso, no nosso entendimento, demonstram a visão de quem *traduziu* as tirinhas para o português, já que elas são estadunidenses. Ao evocar o termo “redação” em detrimento de “produção de texto”, observamos uma discussão que vem sendo realizada desde a década de 1980 com o professor João Wanderlei Geraldi, visto que a produção envolve ação, processo e interação, enquanto que redação pressupõe um sujeito esvaziado e abstrato.

## Referências

- ALVES-FERNANDES, Cleudemar. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos, Claraluz, 2007.
- AURIEMO, Cristiane Ferreira. **A produção e a reescrita de textos**: O trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 271-306.
- BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Tradução de Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Helena HathsueNagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- CARRIJO, Viviane Letícia Silva; PADILHA, Simone de Jesus. O ensino reflexivo e dialógico da reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana. **Polifonia**, Cuiabá, v. 20, p. 189-207, jan./jun. 2013.
- COSTA, Mariana Moreira *et al.* Redação e produção de texto: a importância da leitura e a prática docente. **Revista Eletrônica de Letras**, Franca, v. 4, jan./dez. 2011.
- FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. **A produção escrita e a**

**reescrita:** indícios significativos no processo de produção de textos. 244 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. *In:* KARWOSKI, Acir Mário *et al.* (Org.). 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17 - 31.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais no ensino de língua. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 144 - 225.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. 2. ed. Brasília: Liber, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a escrita o processual e o lúdico.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Alessandra Gomes da. **Calvin e Haroldo:** A construção da imagem discursiva das personagens nas cenas narrativas da escola. Disponível em: <[http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne2014/br\\_busca\\_js\\_buscando.htm?srchtxt=%22CALVIN+E+HAROLDO%22&srchlst=bd1.js&redirecionar=\\_top&sitesporpg=10&pagina=0](http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne2014/br_busca_js_buscando.htm?srchtxt=%22CALVIN+E+HAROLDO%22&srchlst=bd1.js&redirecionar=_top&sitesporpg=10&pagina=0)> Acesso em: 02 jun. 2018.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

ROSA, Douglas Corrêa da *et al.* A análise do discurso na tirinha da personagem “Mafalda”. **Identidade Científica**, Presidente Prudente, v. 3, n. 1, p. 72-83, jan./jun. 2012.

TAVARES, Mayara Barbosa. **História em quadrinhos não ficcionais:** usos e discursos. 210 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Manera. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar./ago. 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1.

ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

# A PESQUISA NARRATIVA EM PROCESSOS FORMATIVOS: DIÁLOGOS EDUCACIONAIS PARA O ATO DE NARRAR EXPERIÊNCIAS

*Sebastião Rodrigues-Moura<sup>1</sup>*

*Terezinha Valim Oliver Gonçalves<sup>2</sup>*

## À GUIA DE INTRODUÇÃO

Ao ingressar no mundo da pesquisa acadêmico-científica, muitos pesquisadores se encontram em espaços que são permeados por tendências de investigação, fundamentos teórico-metodológicos, questões epistemológicas e de bases pedagógicas que alicerçam os instrumentos necessários que devem ser utilizados como técnicas/abordagens de pesquisa.

Nesse sentido, não é o nosso propósito esgotar as possibilidades de como o pesquisador deve usar a sua experiência (e a de outras pessoas), mas direcionar para como assumir a Pesquisa Narrativa, de forma eficiente para que seu trabalho obtenha a excelência em sua produção, além de deixar como material para fins de consulta a quem possui interesse nesta abordagem de pesquisa.

Do exposto, no presente capítulo, parte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento, buscamos agregar os princípios fundamentais para identificar como se configuram os elementos no espaço-tempo do delineamento de uma Pesquisa Narrativa com base em nossos maiores expoentes da área: Clandinin e Connelly (2015). Nesse sentido, agrupamos uma tessitura das origens da pesquisa, seus significados, as principais

---

1 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Doutorando em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC-UFMT/UFPA/UEA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4254-6960>. E-mail: [sebastiao.moura@ifpa.edu.br](mailto:sebastiao.moura@ifpa.edu.br).

2 Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Educação (Unicamp). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8285-3274>. E-mail: [tvalim@ufpa.br](mailto:tvalim@ufpa.br).



características que podemos assumir, definindo como os pesquisadores podem utilizar-se deste material como referencial de pesquisa e uso em sua produção acadêmica que envolvam narrativas.

## **CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA NARRATIVA, REVELANDO COMPREENSÕES FUNDAMENTAIS**

Em termos gerais, recorreremos à expressão *Pesquisa Narrativa*<sup>3</sup> para entender o processo de construção de pesquisas e investigações que culminaram nas tendências que ora discutimos com maior aprofundamento. Chagas (2013), ao descrever uma hipótese para o surgimento das narrativas, apoia-se nos estudos de Boyd (2009), ao sugerir explicações de que as primeiras narrativas foram desenvolvidas pelo filósofo grego Aristóteles<sup>4</sup>, por já desenvolver explicações de fenômenos observados na natureza, por meio de enredos que compunha agrupando códigos e efeitos, em uma projeção imaginativa, associada à teoria do romance.

As narrativas passam um vasto campo da linguagem da humanidade e circulam nos mais diversificados meios e tipos de textos orais, escritos e visuais. Constituem-se como uma modalidade específica de discurso, de modo a possibilitar a contação de histórias reais e imaginárias, além de compreender como os sujeitos (re)significam suas próprias experiências, daí residir um interesse crescente de várias áreas do saber científico e até pelo senso comum cotidiano.

Ao nos depararmos com a Pesquisa Narrativa em um contexto de experiências pessoais narradas, observamos que a literatura nos aponta que Labov e Waletzky (1967) trabalharam com estratégias de narrativas orais, na qual se tem experiência pessoal combinada em uma dimensão do espaço-tempo na linguagem acerca de eventos que realmente haviam acontecido. Mais adiante, o próprio Labov (1995) destaca que as narrativas como experiências pessoais possuem elementos biográficos reais, ao passo que os primeiros raramente buscavam a veracidade nas narrativas,

---

3 Narrative Inquiry, termo originalmente proposto por Connelly e Clandinin (1995).

4 Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) foi uma das personalidades mais influentes da filosofia grega. Escreveu diversas obras ligadas à física, metafísica, leis da poesia e drama, lógica, ética, entre outros assuntos. Foi um dos pensadores que teve grande influência na cultura ocidental.

por ser um trabalho essencialmente hermenêutico.

Por outro lado, Todorov (1979) apropriou-se do enredo das narrativas para destacá-las como elementos que forçam um estado de desequilíbrio, visando a ocorrência de mudanças e, ao final, que possam ter um equilíbrio, estando em outra fase de estado, diferente da primeira. Bruner (2002) aposta na linguagem humana para que sintetize com clareza as emoções, pensamentos e sensações, atribuindo um significado, tal como explicita Polkinghorne (1988; 1995), como meio para interpretar o mundo, como forma de organização da experiência humana.

É importante destacar que muitos são os teóricos que adotam e discutem a Pesquisa Narrativa, por exemplo, como estratégia metodológica para a compreensão de experiências e histórias de vida (CLANDININ e CONNELLY, 2015), como narrativas na reunião de eventos e acontecimentos para produzir histórias explicativas (POLKINGHORNE, 1995), assim como é utilizada como método/técnica de investigação e como fenômeno de estudo (CONNELLY e CLANDININ, 1995; PINNEGAR e DAYNES, 2007).

Alinhados a esse desenrolar, apontamos os trabalhos de Freitas e Ghedin (2015), que apresentam um panorama sobre a origem da Pesquisa Narrativa, problematizando-a como método e fenômeno de pesquisa, traçando uma revisão histórica e destacando alguns marcos em que se desenvolveu. Para os autores, foi a partir da emergência de discussão de explicações estruturais no âmbito das Ciências Sociais que surgiram correntes como a de contar histórias de vidas por meio de biografias e foram criando representatividades em áreas como a educação, emergentes do contexto europeu por volta dos anos iniciais da década de 1980.

Podemos observar que as narrativas são impregnadas e impregnam toda a tessitura da realidade, sendo inventada e inventando o que concebemos como iminentemente humano. Observamos, assim, que há um estado de equilíbrio inicial e que, surpreendentemente (ou não), nos deparamos com uma força de sentido inverso que lhe promove um desequilíbrio, o que exigirá a quebra da inércia pela ação contrária de uma nova força.

Este reequilíbrio não constituirá o retorno idêntico ao primeiro início, mas um novo começo com novidades e, assim, as tramas da

narração vão formando outros complexos caminhos de existência. Estas movimentações são semelhantes na realidade objetiva, por isso ampliamos o (re)conhecimento das importantes contribuições que as narrativas podem dar às pesquisas científicas, principalmente na direção de se compreender melhor ou mesmo inventar a realidade humana. Desta forma, como método vem se expandindo, especialmente no bojo das Ciências Humanas e Sociais.

Independentemente de sua forma de circulação, reiteramos que as narrativas envolvem três componentes: a história, o discurso e a significação. O primeiro contempla as personagens em determinados contextos e acontecimentos; o segundo refere-se à forma como a história é apresentada e o último representa a interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador extrai das relações entre a história e o discurso (GALVÃO, 2005).

Destarte, as questões centrais, que envolvem a utilização das narrativas no método científico, não se restringem à capacidade linguística de controle do experimento, mas para além deste, entram no jogo de linguagem das ciências as questões sobre o poder da narrativa na organização da experiência humana. Assim, a ênfase não recai necessariamente sobre seu conteúdo, mas sobre seu convencimento. Para além da análise da estrutura textual, as contribuições do método narrativo apontam para as condições de possibilidades de significação da experiência implicando diretamente nas relações da pesquisa no ensino e na aprendizagem.

Com esta perspectiva, destacamos que o método narrativo transcendeu os limites da pesquisa na área da História e da Literatura/Linguística, pois passou a ser interessante às demais áreas do conhecimento científico, especialmente para as Ciências Humanas, visto que estas se preocupam em compreender e influenciar as formas como a realidade é (re)construída. Tal identificação pode ser observada quando analisamos as formas de investigação pela narrativa que está presente nas mais diferentes dimensões teóricas, metodológicas, epistemológicas e/ou políticas.

Este caráter social explicativo apontado por Galvão (2005) explicita que os métodos narrativos de pesquisa possuem duas dimensões: histórica e categorial. Na primeira, há uma preocupação com integralidade

da narrativa, ao passo que na dimensão categorial foca-se a análise nos aspectos que se julgam mais relevantes ou significativos aos objetivos e objeto de estudo.

Em ambas as dimensões os narradores constroem campos de significação a partir de suas experiências e o contexto externo mais amplo. Por isso, o sentido de “verdade” e “realidade” pode ser ambíguo entre os sujeitos. O leitor/pesquisador das narrativas também construirá sentidos para as questões narradas. Portanto, deste processo reside o aspecto político das narrativas, como método de pesquisa e fenômeno a ser investigado, pois expressam manifestações de poder, negociação e incursão nas tramas e dramas pessoais e coletivos.

### 3. COMPREENDENDO AS POSSIBILIDADES PARA O ATO DE NARRAR

A validação das narrativas não está centrada na possibilidade de sua comprovação, não podendo ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade a partir de um referencial, de uma situação específica no tempo e no espaço. Os fatos e acontecimentos narrados estão intimamente associados à visão de mundo de cada sujeito (mesmo reconhecendo o processo de imposição ou hegemonização das ideologias). Os depoimentos assim retratam “o seu olhar, o seu sentimento, o seu pensamento e a sua reflexão” sobre o que acredita ser verdadeiro, envolvendo também questões éticas (CUNHA, 2009, p. 8).

Enfatizamos, assim, que as narrativas podem incluir uma série de tipologias como a análise de **histórias orais, biografias e autobiografias, histórias de vida, entrevistas, etnografias**<sup>5</sup>, dentre outras que possuem no seu seio o ato de narrar. Não obstante, esta diversidade relaciona-se com perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas imbricadas no trabalho do pesquisador. Para este e, com base no objeto de estudo, cabe tomar decisões e realizar as escolhas que considera pertinentes para a apropriação dos sentidos da investigação frente às possibilidades

---

5 Dependendo do autor e de sua abordagem de escrita/pesquisa, os pesquisadores tratam a Pesquisa Narrativa com variadas tipologias e nomenclaturas que possuem sinônimas com as que descrevemos. No entanto, debruçar-nos-emos sobre as cinco que consideramos como pertinentes para as pesquisas educacionais que se utilizam de narrativas em seu aporte teórico-metodológico (e epistemológico).

metodológicas.

Surgem, neste contexto de possibilidades metodológicas e de ação intencional do pesquisador, algumas tipologias da Pesquisa Narrativa. Apartir deste momento, detenho-me a discutir cada uma das tipologias, conforme discriminadas a seguir:

- **A História Oral (HO):** destaca-se como uma metodologia que se utiliza de entrevistas registradas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos considerados relevantes para a história. Sua origem está ligada à própria invenção do gravador nos anos 1950, sendo utilizado não somente por historiadores, mas por pesquisadores de outras áreas do conhecimento como da Antropologia, Ciências Políticas e Sociais, Pedagogia, Linguística, dentre outras. Nos Estados Unidos da América, essa metodologia surgiu em 1947 e, no Brasil, foi iniciada por volta dos anos 1970, após a coibição de projetos e registros que gravavam situações cotidianas após o Golpe Militar de 1964, dadas as lutas sociopolíticas, bem como acerca das resistências na conscientização da população, privilegiando as histórias vividas e as experiências socioculturais. (GARNICA, 1998; RIBEIRO e MACHADO, 2014).

A HO desenvolveu-se inicialmente de forma potencial em alguns países europeus e nos Estados Unidos, sendo que, a partir da década de 1990, com a criação da Associação Internacional de História Oral e com a realização de conferências por esta, houve avanços deste método em outras regiões do planeta. Assim, foram introduzidas questões temáticas típicas destas regiões no cenário das pesquisas em HO das quais podemos citar o Movimento dos Sem-Terra, o folclore, as questões étnicas e de mestiçagem, a história dos meninos de rua, de comunidades indígenas, entre outras. Isto sem enfraquecer as questões tradicionais como as que envolvem gênero, imigração e a subjetividade (THOMPSON, 2002; AUGUSTO, 2011).

Para Porteli (2001), dentre algumas premissas centrais da HO destacamos elementos importantes como o movimento de buscar ouvir a voz de sujeitos excluídos/esquecidos, trazer à tona as múltiplas realidades que a escrita ainda não consegue transmitir e testemunhar e/ou denunciar situações, como as de extremo abandono. Além disso, criamos a possibilidade de que os excluídos se pronunciem e reconheçam que cada

sujeito é ator de sua própria história. Diante deste protagonismo, citamos os avanços, mesmo ainda com as notórias limitações, que as mulheres alcançaram por meio de sua inserção na História de Gênero, as quais, nesta direção, já alcançam ouvidos frente às exigências socioculturais, bem como das pessoas com deficiência que advogam seu direito à voz pelo *slogan* “nada sobre nós, sem nós”.

Convém destacar que a pesquisa em HO apresenta uma divisão ideológica e epistemológica – militante e acadêmica (JOUTARD, 2000), sendo a primeira a que advoga acerca das memórias dos excluídos que devem se transformar em histórias, na qual o pesquisador envolve-se politicamente e luta pela transformação da realidade dos excluídos; já a segunda também se empenha em dar voz aos não ouvidos, mas empreende esforços para manter um distanciamento científico.

**- Biografias e autobiografias:** incute-nos a tecer discussões que se voltam para analisar a complexidade de indivíduos, por serem considerados sujeitos biográficos e culturais frente a sua prática social, as narrações sobre o vivido e a interação com o meio em que vive. Destacamos a relevância de trabalhos com histórias de vidas, processos formativos, práticas sociais, pessoais e profissionais como premissas para que decodificar os significados de experiências e vivências humanas.

A compreensão de narrativas por meio de biografias também é conduzida por meio de trajetórias de aprendizagem, nas quais são buscados elementos de reflexões, percepções e narrativas históricas acerca de uma construção identitária por meio de prática social, em que a vivência comunitária é tida como um processo de reprodução, tendo-se a biografia como um ambiente historicamente construído.

Do exposto, destacamos que as trajetórias de aprendizagem (biografias) dão sentido às mudanças sociais, representam o percurso histórico das relações sociopolíticas de vivências em comunidades, bem como caracterizam e configuram os acontecimentos da sociedade. Não é simplesmente criar um interesse pela biografia de uma pessoa ou de uma coletividade, mas buscar meios pelos quais consigamos analisar as influências que são oriundas e terão impactos sociais, de forma direta e indireta.

Segundo Ferraroti (2010) existe um movimento imperativo de reivindicar o processo autônomo que existe nas configurações do método

biográfico pelo fato de terem elementos capazes de legitimar uma pesquisa acadêmico-científica, mesmo diante de necessidade para renovação metodológica, pois muitas vezes não conseguiram atender nem as demandas dos pesquisadores nem as dos sujeitos pesquisados e envolvidos nas pesquisas, de modo a tornar-se com maior rigor científico e possa instrumentalizar os fatores sociais que concebem a vida individual e em sociedade. Destacamos que o uso de biografias deve aproximar-se dos aspectos epistemológicos da ciência, em diálogo com teóricos da área, para assim conseguir criar uma representatividade nas narrativas.

Por outro lado, as narrativas autobiográficas, ao serem narradas pelos sujeitos, criam uma identidade de protagonismo e construção identitária, nas quais o próprio sujeito desvela por entre espaços e tempos reais ou figurativos que traçam uma noção de mapa de intersecções na vida e no mundo social daquele sujeito que narra sobre a sua vida.

Cabe-nos ressaltar que as narrativas autobiográficas são capazes de articular-se adequadamente ao método utilizado em um processo investigativo de pesquisa, em que os sujeitos possam fazer as escolhas mais adequadas para a sua reflexão, tomar decisões mais coerentes e legitimar o campo da sua subjetividade para a compreensão hermenêutica. Portanto, tanto as narrativas que usam relatos biográficos ou autobiográficos intercambiam experiências, registram histórias vividas ou imaginadas, podem ser longas ou curtas, tecem os aspectos socioculturais experienciados, argumentam situações-problemas significativas ou tidas como recorrentes e consegue localizar o sujeito no espaço-tempo como uma atividade de posicionamento.

**- Histórias de Vida:** Apesar de alguns pesquisadores confundirem o método utilizado em narrativas de histórias de vida como as biografias ou as autobiografias, aportamo-nos neste texto como instigador de investigações qualitativas para que se possa compreender como ocorre o processo de narrar histórias de vidas e usá-las em pesquisas acadêmicas, assim como aquelas citadas anteriormente, deixando evidente as suas caracterizações e quais teóricos as estudam e pesquisam. As histórias de vida são discutidas como processo, como método e como objeto de estudo, muitas vezes sendo discutidas como uma modalidade das narrativas biográficas (DENZIN, 1989; NOGUEIRA *et al*, 2017) e até como

uma vertente das histórias orais (MEIHY, 1996), porém aqui a adotamos como uma tipologia diversificada da pesquisa narrativa que difere das demais.

As histórias de vida ganharam espaços em pesquisas educacionais, porém as que mais são observadas destacam-se no campo da Psicologia que, apesar de tecer narrativas biográficas ou histórias orais, possibilitam que os sujeitos envolvidos consigam traçar estratégias de vida frente às suas motivações, crenças e valores, plano de carreira profissional, perspectivas e projeções para o mundo social e profissional, influenciados pelo meio e pelas limitações das estruturas sociopolíticas (SMITH, 2012; DELORY-MOMBERGER, 2012).

Para Pereira, Pegoraro & Pasera (2017), as histórias de vida adentram no ramo da Psicologia Social como memória social para investigar aspectos sociais que pouco aparecem nos relatos e textos que destaquem as relações étnicas e motivações para a escolha da carreira profissional, diferentemente das ideias que ancoram-se no campo da Sociologia, como meio de categorizar elementos identitários e superação da relação individual e coletiva. Esta metodologia surge no campo da Saúde, Administração e pouco a pouco chega a outras áreas como estratégia interpretativa para experiências significativas da carreira profissional e pode ser utilizada com o uso de transcrições gravadas mediante a permissão do sujeito analisado.

Ao tratar das histórias de vida, Josso (2004) aponta à compreensão das relações e interações culturais, à constituição social e histórico-política da formação dos sujeitos com o meio, prospectando a formação para a carreira em suas distintas organizações e confluências relacionais. Destacamos que é necessário estruturar uma pesquisa que se utilize de histórias de vida com poucos participantes para que facilite o trabalho do investigador, em seus olhares e em sua sensibilidade, visando atender adequadamente o objetivo de pesquisa que se pretende atingir, bem como dar o maior destaque possível para os dados coletados nas histórias de vida narradas, permitindo-nos uma melhor argumentação dos dados e direcionando os resultados para com projeções, pensamentos e sentimentos mais profundos.

No tocante à formação de professores, ouvir as histórias de vida



apontam-nos a dados relevantes que configuram os espaços formativos diante da sua natureza, dos contextos experienciados e das influências que possam vir a caracterizar sentidos e significados na ação docente e no seu desenvolvimento profissional, bem como destacar como o “ser professor” se constitui em sua abordagem didático-pedagógica e epistemológica para que possam acrescer (res)significações de reflexão para a prática, o posicionamento crítico adotado, bem como tecer o processo de (auto)reflexão pedagógica e de autorregulação do modo de ensinar, aprender e nas perspectivas teórico-metodológicas que são construídas na identidade do profissional (GOODSON, 1992; PASSEGGI, 2011).

- **Entrevistas:** destacamos a sua constituição como instrumento básico na e para a coleta de dados das pesquisas de abordagem qualitativa, sendo uma das principais técnicas adotadas na maioria das pesquisas no âmbito das Ciências Sociais (SILVEIRA, 2002). Uma das explicações para tal aceitação é a possibilidade que o pesquisador tem de suscitar opiniões, reflexões e entendimentos dos entrevistados sobre o objeto de estudo a ser investigado.

Uma das vantagens desta estratégia ou técnica é que os entrevistados com pouca ou elevada instrução têm a possibilidade de se expressarem de forma livre e diretamente com o entrevistador, que não devem fazer interferências drásticas no diálogo com o sujeito pesquisado, para que as narrativas sejam naturalmente expressas no contexto da entrevista. Em condições excepcionais, quando a entrevista é direcionada ao sujeito com baixa escolaridade, os entrevistados podem manifestar-se de forma sutil, para criar condições de narrativas/relatos dos seus posicionamentos, dos conhecimentos ou informações correlatas. Para os outros, a entrevista amplia as possibilidades de expressão dos aspectos analisados, uma vez que a escrita possui limitações em virtude de sua natureza linguística.

Antes da aplicação da entrevista, recomendamos como indispensável informar ao participante da pesquisa sobre os objetivos, os aspectos científicos e éticos da investigação, especialmente sobre o anonimato, o qual promove um ambiente menos tenso e favorável à participação consentida e esclarecida dos sujeitos informantes, mesmo reconhecendo que os sujeitos não são ingênuos ou neutros.

Nessa perspectiva de organizar a ação sobre a prática das

entrevistas, consideramos importante que o entrevistador também não se destitua totalmente de sua visão de mundo e dos referenciais teórico-metodológicos que se aporta em seus estudos e pesquisas, para assim poder enxergar/ouvir as vozes dos outros. Dessa forma, frisamos que há uma atribuição de valor às condições objetivas e subjetivas implicadas com o objeto de estudo, frente a uma pesquisa e que possam ter uma recíproca relacional entre o entrevistador e o entrevistado, para que haja uma mútua consolidação de ideias narradas e, posteriormente organizadas, propiciando a essência do que foi narrado.

- **Etnografias**<sup>6</sup>: apresentam uma premissa culturalista das interações humanas ou de uma sociedade como princípio de investigação científica, descrevendo-se nas relações sociais que são trançadas ao longo do tempo, do espaço e de contextos que vão se modificando (ANDRÉ, 1995; ANGROSINO, 2009). O percurso metodológico das etnografias aparece como um eixo central das pesquisas desenvolvidas na Antropologia Social, mas que, aos poucos, vem ganhando destaques em cenários como a área da Saúde, Educação, entre outras, dada a relevância das aplicabilidades que têm sido desenvolvidas e aprimoradas como estratégia de renovação para a ação do etnógrafo frente à realidade dos objetos de pesquisa.

Os estudos etnográficos apresentam suas maiores nuances no século XX, quando povos e culturas exóticas são estudados com maior aprofundamento e os seus dados assumem uma nova estrutura de obtenção de resultados, revelando elementos importantes de sociedades antes pouco pesquisadas ou exploradas em cunho científico, ganhando força a partir de 1920 (CLIFFORD, 2003). Para o autor, as primeiras discussões ensejavam que o etnógrafo estivesse imerso na cultura a ser pesquisada ou vivesse ali por um longo período, para que o seu trabalho fosse prescrito com êxito, porém esse aspecto foi limitante ao se desdobrar sobre o tempo vivido pelos pesquisadores, que muitas das vezes está com uma sobrecarga de trabalhos.

Nesse processo, as etnografias tornam-se um meio pelo qual é possível tecer narrativas para a compreensão e descobertas de fatos que são

---

6 Na literatura, também são encontrados estudos que adotam a abordagem etnobiográfica, como meio traçar memórias, oralidades, narrativas e descobertas pessoais, bem como em histórias de vida.

desvelados, colhidos e interpretados com muita sensibilidade pelo olhar do pesquisador, pois a ótica central de discussão são os elementos que emergem do contexto e não aquilo que o próprio pesquisador acredita como verdade científica. É necessário, para a pesquisa educacional, um olhar minucioso sobre o fenômeno, na busca de estruturar intersubjetivamente o espaço e criar reflexões sobre a natureza do próprio ambiente pesquisado, em um exercício objetivo, de análise de representações sociais, multiculturalismo e percepções realistas de como se constitui o universo em sua dinâmica etnográfica.

## **UMA TESSITURA DE CONSIDERAÇÕES, POR VEZES, (IN)CONCLUSIVA**

No campo da Pesquisa Narrativa implementada à área educacional emergem muitas ideias e diálogos, em que o pesquisador em formação, junto ao(s) seu(s) orientador(es), discutem aquela que seja mais útil, adequada e coerente. Com a forma de se fazer a investigação, na Pesquisa Narrativa para estes cenários apresentados, por exemplo, é possível a obtenção de dados necessários de uma pesquisa consolidada no âmbito da academia.

Situamos a presente discussão em uma dimensão espaço-tempo, pelo fato de as narrativas consistirem em arranjos nos quais os sujeitos envolvidos na pesquisa situam-se e movimentam-se em determinado espaços em que decorrem os aspectos temporais; tais fatores são essenciais para que o pesquisador se decida por entre quais caminhos andar em suas investigações.

Do exposto, posicionamo-nos como pesquisadores-qualitativos-narrativos que atuam na área de estudos e pesquisas em Ciências Humanas, especificamente na Educação em Ciências, abarcando em nossas trajetórias os elementos de vivências e experiências em processo de ensino-aprendizagem, fundamentos/metodologias e na formação de professores.

Constatamos, pela existência dos componentes existentes, que as narrativas, como uma sequência singular de eventos, têm os seres humanos como protagonistas, por meio do compartilhamento de suas histórias que lhes são próprias ou lhes parecem imaginárias na medida em que

expressam suas formas de significação da própria experiência. Neste processo, as atividades linguísticas e os discursos de cada sujeito são combinados com as atividades da realidade externa e, nestas múltiplas relações, é que se constituirão as diversas manifestações daquilo que denominamos como realidade.

Por isso, apontamos que os relatos de experiências por meio de narrativas podem ser considerados como um processo de invenção da própria realidade, na qual os sentidos de ordem emocional e social se imbricam e se reconstróem na medida em que são transformados. A realidade passa a ser não somente imprimida ao contexto, mas inventada, construída e (trans)formada. Não existindo, portanto, uma natureza última das coisas.

Nesses termos, este capítulo não esgota a possibilidade de discussão da Pesquisa Narrativa, mas uma forma de enredar ideias e diálogos educacionais para pesquisadores da área e afins, além de recomendar os referenciais aqui listados para consultas/estudos. Sendo assim, aqui expomos um parte do material das nossas pesquisas e que, em outras oportunidades, traremos novas discussões sobre as tipologias de instrumentos para a coleta de dados e os cuidados operacionais que devemos tomar para os processos investigativos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 13a ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AUGUSTO, Rosely Carlos. **Aprender na Prática: narrativas e histórias de lideranças camponesas, no sertão, norte de minas, nas últimas três décadas**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

BOYD, Brian. **On the origin of stories**. 1. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CHAGAS, Pedro Dolabela. *Origem da narrativa e teoria do romance*.

**Eutomia**, v. 12, n. 1, p. 64-79, 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/406>>. Acesso: 02 ago. 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLIFFORD James. Sobre la autoridad etnográfica. In: REYNOSO, Carlos (Org.). **El surgimiento de la antropología pos-moderna**. Barcelona: Gedisa, 2003

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia y Investigación Narrativa. IN: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, SA de Ediciones, 1995. p. 11-59.

CUNHA, Renata C. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. PPGE-UFPI, 2009. Disponível em [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35\\_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf). Acesso: 19 jul. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>

DENZIN, Norman. **Interpretive Biography**. Newbury Park: SAGE Publications, Inc., 1989.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António Sampaio da; FINGER, Mathias. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, 2015. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929>>. Acesso: 01 ago. 2019.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. O escrito e o oral: uma discus-

são inicial sobre os métodos da história. **Ciência & Educação**, v. 5, n. 1, 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000100004>

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOUTARD, Philippe. História oral: desafios para o século XXI. In FERREIRA, Maneta M.; FERNANDES, Tânia M. ALBERT, Varena. (Org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

LABOV, William. Some Further Steps in Narrative Analysis. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 395-415, 1997. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/jnlh.7.49som>

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis. In: HELM, June. (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: U. of Washington Press, 1967.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082017000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016)>. Acesso: 01 ago. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção Institucional e Sedução Autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais, In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica**. Natal: EDUFRN, 2011.

PEREIRA, Eliane Regina; PEGORARO, Renata Fabiana; PASERA, Emerson Fernando. História de Vida, Pesquisa Narrativa e Testimonio: perspectivas nos estudos biográficos. **Quaderns de Psicologia**, v. 19, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1413>

PINNEGAR, S.; J. G. DAYNES. Locating narrative inquiry historically. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a**

methodology. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative knowing and the human sciences**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.

POLKINGHORNE, Donald. E. Narrative configuration in qualitative analysis. **Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 1, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto História**, v. 22, p.9-36, 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/10728/7960>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

RIBEIRO, Maria Cristina; MACHADO, Maria Lúcia. O uso do método história oral nas pesquisas qualitativas: contribuições para a temática do cuidado em saúde mental. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 2, 2014. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n2/v14n2a11.pdf>>. Acesso: 01 ago. 2019.

SILVEIRA, Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMITH, Joan. Reflections on using life history to investigate women teachers' aspirations and career decisions. **Qualitative Research**, v. 12, n. 4, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794111433090>

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 3ª Edição, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

# O ENSINO DA GINÁSTICA NO DECORRER DOS TEMPOS: COM ENFÂSE NO ENSINO REMOTO

*Mariana Pinheiro da Costa<sup>1</sup>*

*Bruna Mirela Adelina do Espirito Santo<sup>2</sup>*

*Camila Costa Nunes Pereira<sup>3</sup>*

*Silvana Aparecida da Silva Furtado<sup>4</sup>*

Durante o Brasil colônia, questões relacionadas à saúde, à higiene e aos corpos dos indivíduos preocupavam as elites dirigentes e por isso o fenômeno educacional e a escola passaram a adquirir contornos em função dos interesses da classe no poder. O corpo dos indivíduos era considerado mero instrumento de produção e por isso era necessário “adestrá-los, desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo...discipliná-lo, enfim, para sua função na produção e reprodução do capital” (SOARES, 2017, p. 61). Para tanto, a instituição escolar abriu espaço para o exercício físico, denominado ginástica, como elemento da educação.

A partir da primeira década do século XIX, surgiram na Europa, diferentes sistematizações para a ginástica, sistematizações essas que foram denominadas de métodos ginásticos e que correspondiam aos

---

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Sócio Educativos e Práticas Escolares (PPEDU) na Universidade Federal de São João del Rei. Professora efetiva da Rede Estadual de Educação Básica de Minas Gerais. Email: mariana.pinheiro.costa@educacao.mg.gov.br.

2 Graduanda em licenciatura em Educação Física pelo IF Sudeste MG - Campus Barbacena. Bolsista do Programa Residência Pedagógica da Educação Física. Email: bmirela1677@gmail.com.

3 Graduanda em licenciatura em Educação Física pelo IF Sudeste MG - Campus Barbacena. Bolsista do Programa Residência Pedagógica da Educação Física. Email: camilacnp10@gmail.com.

4 Graduanda em licenciatura em Educação Física pelo IF Sudeste MG - Campus Barbacena. Bolsista do Programa Residência Pedagógica da Educação Física. Email: silvanaaparecida283@gmail.com.



quatro países idealizadores desses métodos: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra (SOARES, 2017). Como os países da Europa eram considerados exemplos de desenvolvimento a serem seguidos pelas outras nações, os métodos ginásticos penetraram rapidamente outros países, inclusive no Brasil. Apesar das particularidades do país de origem, os métodos ginásticos possuíam objetivos semelhantes:

regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (IBIDEM, p. 83).

De acordo com Marinho (1980, p.39), o método ginástico alemão foi implementado no Brasil na primeira metade do século XX, devido aos imigrantes alemães que se instalaram no país, porém esse método ficou restrito às escolas militares e foi consagrado como método oficial do exército brasileiro. A ginástica só foi incluída nas escolas de ensino primário a partir de 1854, com a expedição do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Em 1855, os exercícios ginásticos foram incluídos também no currículo do Colégio Pedro II.

Anos depois, em 19 de Abril de 1879, o Decreto ou Reforma de ensino nº 7.247, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da ginástica nas escolas primárias e secundárias do município da Corte (SOARES, 2017). Em 06 de março de 1880, através do Decreto 7.654, foi determinado que haveria um mestre e uma mestra para o ensino da ginástica (MARINHO, 1980).

As reformas citadas desencadearam o parecer nº 224, elaborado e proferido por Rui Barbosa na sessão da Câmara dos Deputados em 2 de setembro de 1882, onde sintetizou um conjunto de medidas necessárias para que a ginástica integrasse de fato os currículos escolares, evidenciando

o seu caráter obrigatório, distingue-a das horas de recreio, confere aos professores dessa matéria igualdade aos demais que compõem o universo escolar e estende a ginástica a ambos os sexos, preservando, porém, para a mulher, as “funções” a serem por ela desempenhadas na sociedade - as de “mulher/mãe”, de reprodutora dos

filhos da pátria. (SOARES, 2017, p.130)

Conforme Goyaz (2003), Rui Barbosa se preocupava com o caráter pedagógico da atividade física na escola e por isso defendia o método sueco no lugar do método alemão, por ser o método sueco mais adequado a prática almejada no contexto escolar. O método sueco foi disseminado nas escolas públicas a partir da publicação do “Manual teórico prático da ginástica escolar-elementar e superior” de autoria de Pedro Manuel Borges. A partir de então o método alemão voltou a ser restrito às escolas militares até o ano de 1921, quando foi substituído pelo método francês.

O método francês, assim como os outros métodos, também tinha como núcleo central um conteúdo anátomo-fisiológico e cultuava o esforço individual, a disciplina, a obediência, a adaptação da ordem vigente e a preparação para o trabalho. Entretanto, diferentemente dos outros, o método francês incluía em seus conteúdos jogos e esportes. Em 1929 esse método de ginástica passou a ser seguido também no ensino primário e em 1931 passou a ser obrigatório em todo o ensino secundário (GOYAZ, 2003).

Em meados de 1950, chega ao Brasil o Método Desportivo Generalizado, e então os métodos ginásticos começam a perder espaço. A Educação Física, ainda utilizando dos princípios da aptidão física, saúde e capacidade de trabalho muda o seu enfoque da ginástica para o esporte, “agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional)”. (BRACHT,1999, p. 77).

As aulas de Educação Física passaram a ser usadas para descobrir talentos esportivos e, segundo Castelhani Filho (1988) os conteúdos aplicados eram, jogos e brincadeiras para os alunos de 1ª a 4ª série, com o objetivo de desenvolver habilidades básicas para a futura prática de alguma modalidade esportiva; fundamentos de algumas modalidades esportivas para os alunos de 5ª a 8ª séries; e noções técnicas e táticas do esporte para os alunos do segundo grau, que deveriam inclusive participar de competições escolares e municipais.

Conforme Goyaz (2003), o Método Desportivo Generalizado foi utilizado na Educação Física escolar até 1980, “enaltecendo o esporte

e reforçando a idéia de que a escola teria o poder de descobrir talentos transformando-os em atletas importantes, através das aulas de educação física” (p. 54).

As aulas de Educação Física assumiram um caráter seletivo e desconsideravam as individualidades e anseios dos alunos na busca por talentos esportivos. Nesse contexto, a ginástica, que até então era conteúdo hegemônico da Educação Física, sendo até confundida com ela, perdeu significativamente seu espaço. “Mesmo a ginástica assumindo nessa época a forma esportiva, não conseguiu manter sua hegemonia como conteúdo da Educação Física” (IBIDEM, p. 55).

A partir de 1980 o Método Desportivo Generalizado começou a ser questionado. Segundo Bracht (1999), a Educação Física passou a incorporar as discussões pedagógicas das décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de origem marxista. Com isso foi atribuído ao modelo esportivista um caráter de alienação o que levou o mesmo a ser amplamente criticado nos meios acadêmicos (DARIDO; RANGEL, 2008). Os estudos apresentados a partir de então buscaram romper com as simplificações de natureza fisiológica, biológica e tecnicista e muitas passaram a ser as concepções de ensino propostas para a área. Dentre elas, podemos citar: Psicomotricidade (1982), Concepções de Aulas Abertas à Experiência (1986), Desenvolvimentista (1988), Construtivista (1989), Sistêmica (1991), Crítico-Superadora (1992) e Crítico-Emancipatória (1994) (BRACHT, 1999; DARIDO, 2003).

Embora as concepções de ensino apresentem diferentes objetivos, todas elas concordam que ginástica, Esportes, Jogos e Brincadeiras e Danças se constituem como conhecimentos a serem abordados na Educação Física escolar. A diferença é que algumas concepções tratam estes conhecimentos como conteúdos, enquanto para outras estes são instrumentos para se atingir os conteúdos. Mas, independente do tratamento recebido, não existe um conhecimento hegemônico ou mais importante do que outro. Neste contexto, a ginástica é um dentre os diversos conhecimentos da Educação Física escolar. Juntos estes conhecimentos contribuirão para que o aluno conheça, vivencie e trate, criticamente, as implicações fisiológicas, históricas e culturais de cada conteúdo de

maneira em que possa agir autonomamente às suas vivências corporais (SEEMG, 2005).

Os documentos norteadores da educação básica e o ensino da ginástica

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a ser obrigatória a elaboração e o cumprimento de planos de ensino pelas escolas de educação básica em todo o Brasil. A partir de então, passaram a ser produzidas propostas curriculares a nível nacional, estadual e municipal com o objetivo de “estabelecer bases curriculares comuns a toda rede de ensino no país, a fim de que todos tenham a possibilidade de acessar conteúdos comuns e desta forma tenham as mesmas condições de aprender” (Rocha, 2012, p.1). Ambas as propostas definiram os objetos de estudo e organizaram os conteúdos da Educação Física escolar. Destacaremos aqui as propostas para o ensino da ginástica, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais (CBC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Os PCNs dividem os conhecimentos da Educação Física escolar em três blocos: (1) esportes, jogos, lutas e ginásticas; (2) atividades rítmicas e expressivas e; (3) conhecimentos sobre o corpo. Os referidos conhecimentos, ao mesmo tempo em que possuem similaridades possuem também suas especificidades e são adotados dentro de uma perspectiva da cultura corporal de movimento.

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal (BRASIL 1998, p.22)

No que se refere ao ensino do conhecimento ginástica, os PCNs as definem como técnicas de trabalho corporal que possuem formas únicas com várias finalidades. A ginástica pode ser realizada, por exemplo,

como preparo para outras modalidades, como relaxamento, para se manter ou recuperar a saúde ou ainda de forma competitiva, recreativa, e de convívio social. O seu processo de ensino e aprendizagem pode se dar em espaços variados e pode envolver ou não a utilização de materiais e aparelhos. A ginástica é um conteúdo que se relaciona diretamente com os conhecimentos sobre o corpo e hoje, a forma de ser trabalhar a ginástica não é mais a tradicional. Ela não é mais desenvolvida através de movimentos mecânicos e repetitivos, e sim visando à percepção do próprio corpo, percebendo a sua respiração e o relaxamento do corpo de uma forma geral (IBIDEM).

A proposta para o ensino da ginástica apresentada pelos PCNs é muito singela. A ginástica aparece mais como um meio para o ensino de outros conteúdos do que como um conteúdo em si. Além do mais o documento não define ou apresenta as temáticas a serem desenvolvidas dentro do conteúdo ginástica.

Assim como os PCNs, o CBC também vincula os conhecimentos da Educação Física à idéia de cultura corporal de movimento. Divide os conteúdos da Educação Física escolar em eixos temáticos, sendo eles: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e expressões rítmicas. Os eixos temáticos são delimitados por temas, tópicos e habilidades, tanto para o ensino fundamental II como para o ensino médio. O eixo temático III, que trata da ginástica, aborda os temas: ginástica geral, ginástica de solo, movimentos acrobáticos, ginástica localizada, ginástica de academia e caminhada. A proposta para o ensino médio apresenta ainda como conteúdo complementar o trabalho com a ginástica aeróbica, ginástica artística e práticas circenses. No que diz respeito aos tópicos a serem abordados dentro do eixo temático ginástica, podemos destacar, dentre outros: origem e história da ginástica, características da ginástica, a ginástica como promotora de saúde, lazer e qualidade de vida, alimentação e atividade física, alongamento e flexibilidade, ginástica consumo e mídia, aprimoramento técnico das modalidades (SEEMG, 2005).

O CBC considera a ginástica como “uma prática cultural, patrimônio da humanidade, legítima de ser problematizada e vivenciada nas aulas de Educação Física” (SEEMG, 2005, p. 44). Entende a Educação

Física escolar como espaço para o aluno conhecer, discutir e experimentar de forma crítica “as implicações fisiológicas, históricas e culturais, dessas práticas, para que possa agir autonomamente em relação às suas vivências corporais” (IBIDEM).

A BNCC se constitui como referência nacional para a elaboração de propostas curriculares em cada estado/sistema de ensino. Teve como proposta definir os conhecimentos considerados essenciais para toda a educação básica. O documento divide os componentes curriculares da educação básica em grandes áreas do conhecimento, neste contexto, a Educação Física foi enquadrada na área de linguagens, junto com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa, por considerar as práticas corporais provenientes da cultura corporal de movimento, textos sujeitos de leitura e produção que possibilitarão o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais e culturais dos estudantes (BRASIL, 2018).

A BNCC organiza os saberes da Educação Física em 10 competências, 6 unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Os conteúdos propostos dentro das unidades temáticas são: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. A unidade temática ginástica é dividida em: ginástica geral, ginásticas de condicionamento físico e ginásticas de conscientização corporal, e existem propostas diferenciadas para cada uma delas. Na ginástica geral, estão reunidas as práticas corporais relacionadas com a exploração acrobática e expressiva do corpo, a não competitividade e a interação social, englobando exercícios no solo, em aparelhos, saltos, rolamentos, pirâmides humanas etc. Já as ginásticas de condicionamento físico relacionam-se com a melhora do rendimento e a manutenção do físico e é proposto para a mesma uma organização em sessões com movimentos repetidos. E para as ginásticas de conscientização corporal são apontadas práticas com movimentos suaves e lentos, voltadas à postura e a uma melhor conscientização sobre o próprio corpo (IBIDEM). É interessante notar que as ginásticas competitivas tais como ginástica rítmica, ginástica artística e outras, foram agrupadas aos esportes, sendo consideradas apenas no campo das modalidades técnico-combinatórias.

O CRMG foi elaborado de acordo com o proposto pela BNCC,

assim sendo, também contempla as mesmas competências, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades da BNCC. O eixo temático ginástica aparece ao longo dos nove anos do ensino fundamental, sendo que durante o ensino fundamental I o objeto de conhecimento é a ginástica geral, durante o 6º e 7º ano do ensino fundamental II é a ginástica de condicionamento físico e durante o 8º e 9º ano do ensino fundamental II é a ginástica de conscientização corporal. O CRMG não apresenta nenhum objeto de conhecimento específico para o ensino da ginástica no ensino médio.

## **Dificuldades no ensino da ginástica**

Apesar dos avanços já citados no decorrer do texto, ainda são muitas as dificuldades para trabalhar todos os conhecimentos propostos para a Educação Física nas aulas. Muitos professores continuam a seguir o modelo esportivista e a dar hegemonia aos conteúdos esportivos como o futebol, futsal, vôlei e o handebol. A ginástica por exemplo, é um conteúdo da Educação Física escolar que é pouco visto quando comparado aos conteúdos de natureza esportiva. Segundo Ayoub (apud Oliveira, 2016), mesmo com as novas pedagogias, os esportes são destacados nas aulas de Educação Física, deixando a ginástica em segundo plano, ou como um ato complementar das aulas. Isto se justifica pelas dificuldades encontradas para se trabalhar este conteúdo.

Conforme Viana (2020), enquanto professora de Educação Física ao longo dos anos, trabalhar a ginástica era quase impossível, visto que considerá-la no contexto da Educação física escolar, era um desafio frente a dominância que o conteúdo esporte possui nas aulas desta disciplina na escola.

Um dos motivos do conteúdo ginástica ser desfavorecido em relação aos conteúdos esportivos se deve a formação insuficiente dos cursos de graduação em Educação Física no preparo do professor para o ensino da ginástica. Segundo Ramos e Viana (2008), embora a ginástica seja uma atividade fundamental para ser desenvolvida nas escolas, tem sido pouco ensinada pela falta de contato dos professores com a mesma, e porque eles escolhem as modalidades esportivas por serem atividades mais conhecidas.

Na realidade da Educação Física Escolar, a ginástica não tem sido trabalhada de forma satisfatória. Vários fatores contribuem para essa realidade um fator relevante para a ausência e a falta de conhecimento dos professores da ginástica em meio escolar, é o desconhecimento, por parte dos professores dos seus benefícios e também das diferentes modalidades. (NORA et al., 2008, p. 2).

Carride et al. (2017) relata no seu estudo realizado com professores de Educação Física das redes municipal, estadual e particular do município de Itatiba-SP, que a falta de formação especializada é uma dificuldade encontrada por eles para o ensino da ginástica. Eles afirmaram que a formação inicial nos cursos de graduação não ofereceu conhecimentos suficientes para o desenvolvimento da ginástica nas escolas, e que essa formação recebida foi “básica” ou “insuficiente”.

Outro motivo para a ginástica não ser trabalhada de forma satisfatória nas escolas se deve à falta de estrutura e materiais adequados para sua prática. No estudo realizado por Oliveira (2016), ao perguntarem professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas estaduais de Forquilha /SC quais as dificuldades encontradas quanto ao ensino da ginástica, foi citado por eles a falta de materiais e espaço físicos adequados.

Entre os problemas e dificuldades apresentadas por eles, a questão dos materiais ou mesmo a falta deles é sempre apontada como fator principal. Mas, não basta a sugestão de materiais adaptados para que a ginástica torne-se mais viável nas escolas. Outro fator declarado pelos professores é a falta de conhecimento do conteúdo de cada modalidade. (SCHIAVON; PICCOLO, 2007, p. 147).

A ginástica é um conteúdo importante da Educação Física escolar, e que deveria ser aplicada de forma satisfatória nas escolas. Ela é uma atividade completa que desenvolve os aspectos motores e cognitivos nos seus praticantes.

A Ginástica é um conteúdo da Educação Física que deve ser trabalhado em todas as escolas, pois trata de um conteúdo importante à ser trabalhado no meio escolar, pois proporciona ao professor e ao aluno experiências e vivências diversas e com infinitos movimentos corporais, além de ser uma maneira de conscientizar o corpo, buscando trabalhar os diferentes músculos e articulação do corpo humano, melhorando o condicionamento físico e autoestima.



(NORA et al., 2018, p. 2).

Para que ela seja ensinada da forma adequada é necessário que os professores busquem por alternativas diferentes, principalmente ao que condiz com os materiais para a prática. Os professores devem criar dinâmicas para estimular os alunos e adaptar os materiais e o espaço para que os mesmos possam vivenciar este conteúdo. “[...] Embora os professores que ministram aulas de Ginástica mencionem essa mesma dificuldade, eles revelam suas estratégias para superar esse entrave, como: adaptação, empréstimo e até mesmo fabricação artesanal dos materiais.” (CARRIDE *et al*, 2017, p. 89).

Desenvolver a ginástica de forma satisfatória nas escolas depende também do compromisso e criatividade do professor. Por isso, é importante que os professores estejam sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos. Fazer um planejamento adequado, e seguir uma progressão pedagógica para aprendizagem dos movimentos da ginástica também torna o conteúdo interessante para os alunos, e possibilita a ludicidade e a aprendizagem ampla e abrangente da ginástica.

## **Ginástica X Ensino Remoto**

A organização Mundial da Saúde (OMS), em razão da expansão de casos de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, surgida na China desde meados de Dezembro de 2019, no mês de março, mais precisamente no dia 11 deste mês, decretou estado de Pandemia por todo o mundo. Para evitar a contaminação pelo COVID-19, os países adotaram protocolos de isolamento social, distanciamento ou quarentena, em que apenas serviços tidos como essenciais continuaram funcionando normalmente. Neste contexto, as aulas presenciais também foram suspensas. No estado de Minas Gerais, por exemplo, no dia 20 de março de 2020, o comitê extraordinário Covid-19 fez a seguinte deliberação:

Art. 1º – Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades de educação escolar básica em todas as unidades da Rede Pública Estadual de Ensino.

Art. 2º – Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades de educação superior em todas as unidades autárquicas e fundacionais que integram a Administração Pública estadual.

Art. 3º – A medida de política pública de suspensão de atividades

de educação a que se referem os arts. 1º e 2º é extensível às instituições privadas de ensino e às redes de ensino municipais. (MINAS GERAIS, 2020).

Posteriormente, para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, por meio da Resolução SEE nº4310/2020 de 22 de abril de 2020, foi instituído o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Neste cenário, para maior aproximação e socialização dos estudantes com o conhecimento, foram desenvolvidas três ferramentas principais: (1) Planos de Estudos Tutorados (PETs), que consistem em apostilas mensais contendo orientações de estudo e conjunto de atividades, considerando as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e componente curricular conforme a BNCC e o CRMG; (2) O programa de TV “Se Liga na Educação”, transmitido de segunda à sexta-feira, das 07:00 às 12:00 através da Rede Minas; e (3) Aplicativo Conexão Escola, que pode ser baixado gratuitamente nas lojas de aplicativos dos smartphones, e proporciona, dentre outras coisas, o acesso aos PETs, atividades e conteúdos postados pelos professores e o acesso às vídeo aulas veiculadas a Rede Minas. A carga horária dos alunos da rede estadual de ensino de Minas Gerais é contabilizada a partir da devolutiva dos PETs.

A fim de verificarmos como se deu o trabalho com o conteúdo ginástica durante o REANP, realizamos uma análise dos PETs do componente curricular de Educação Física do ensino fundamental II no ano de 2020, conforme mostra o quadro 01. É importante ressaltar que foram elaborados 7 volumes de PETs, no entanto, o PET 1 de todos os anos escolares não englobou a Educação Física.

Quadro 1 - Análise dos PETs

Ano Escolar	Volume	Semana	Unidade Temática	Conhecimentos abordados
6°	III	II	Esportes	Definição de ginástica rítmica, ginástica artística e ginástica para todos; Breve histórico da ginástica artística.
	V	I	Ginástica	Breve definição das capacidades físicas: força, flexibilidade, agilidade, resistência, velocidade e equilíbrio.
	V	II	Ginástica	A importância da ginástica na vida das pessoas; Conceitos de ginástica de: competição, condicionamento físico, fisioterapêutica, conscientização corporal e demonstração.
	VI	III	Esportes	O que são esportes técnico-combinatórios; Aparelhos e provas da ginástica artística
	VII	I	Ginástica	Movimentos do corpo humano e sua importância para a saúde
	VII	II	Ginástica	Breve histórico da ginástica para todos.
7°	III	IV	Esportes	Esportes técnico-combinatórios: ginástica geral e ginástica acrobática.
	V	I	Ginástica	Ginástica não competitiva: de condicionamento físico, laboral, localizada e hidroginástica.
	V	II	Ginástica	Ginástica geral e ginástica para todos
	VII	I	Ginástica	Movimentos do corpo humano e sua importância para a saúde
8° e 9°	VII	II	Ginástica	Breve histórico da ginástica para todos.
	II	II	Ginástica	Substâncias para ampliar e potencializar rendimentos e transformações corporais: relações com o bem estar e a saúde.
	IV	IV	Ginástica	Ginástica de conscientização corporal.
	V	I	Ginástica	Atividade física na pandemia.

Fonte: Autoras

Cada volume de PET foi dividido em 4 semanas. Cada semana apresentava em seu cabeçalho, dentre outras coisas, a unidade temática e o objeto de conhecimento que seriam abordados, bem como as

habilidades a serem desenvolvidas, de acordo com o proposto pela BNCC e pelo CRMG. Na sequência o conhecimento abordado na semana era apresentado no formato de texto, seguido por atividades diversas, teóricas e práticas. Por ser a ginástica o foco desse estudo, foram elencados no quadro acima apenas os volumes e semanas que trabalharam com algum conhecimento relacionado a este conteúdo.

A primeira coluna do quadro 1 apresenta o ano de escolaridade do PET analisado, a segunda e terceira colunas trazem, respectivamente, o volume e a semana do PET, a quarta mostra a unidade temática e, por último, a quinta coluna exhibe brevemente como o conhecimento relacionado a ginástica foi abordado naquela semana. Lembrando que na quarta coluna foi apresentada como unidade temática ora esporte ora ginástica, isso devido a BNCC e ao CRMG tratarem determinadas modalidades ginásticas dentro da unidade temática esportes.

Podemos observar que o conteúdo ginástica foi trabalhado no 6º ano por seis semanas diferentes, no 7º ano por cinco e no 8º e 9º ano por três semanas. Em todos os casos os conhecimentos foram tratados de forma arbitrária, simplista e aleatória. Não identificamos conexão entre os conhecimentos abordados, nem dentro de um mesmo volume, nem dentro dos demais volumes. Os PETs raras vezes sugeriram links de materiais complementares para que o aluno se aprofundasse no assunto.

Conforme Ausubel (2003), um material de ensino significativo é fundamental para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, possibilitando que o conhecimento se relacione com a estrutura cognitiva do aluno de forma não arbitrária e não literal. Assim sendo, os PETs de Educação Física não foram capazes de possibilitar aprendizagens significativa dos conhecimentos da ginástica.

A partir das análises dos PETs, foi possível perceber ainda que a maioria das aulas possuíram um caráter teórico e prático, ou seja, apresentavam algum conceito ou informação sobre o conhecimento, seguido de alguma proposta de execução prática buscando assim possibilitar a experimentação de diferentes ginásticas, assim como proposto no item 10 do CRMG, que versa sobre as competências específicas da Educação Física. No entanto estas propostas práticas muitas vezes destoaram do conhecimento teórico que as precediam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo ginástica foi antecessor ao que hoje conhecemos como Educação Física, no entanto, sua prática era sistematizada pelos métodos ginásticos no intuito de promover a aptidão física, saúde, moral e capacidade para o trabalho dos indivíduos. A ginástica começou a perder a sua hegemonia a partir da chegada do método desportivo generalizado, que passou a ser utilizado principalmente na busca por talentos esportivos para representar o país nas competições internacionais (BRACHT, 1999). O esporte passou a ser o principal conteúdo das aulas e nem mesmo com a ginástica assumindo a forma esportiva foi possível manter a sua hegemonia.

Os estudos apresentados a partir de 1980 buscaram ampliar os conhecimentos e vivências dos alunos para as diversas manifestações da cultura corporal de movimento tais como as ginásticas, danças, esportes e jogos e brincadeiras. Neste contexto, a ginástica reconquistou a sua legitimidade enquanto um dos conteúdos da cultura corporal de movimento e seu ensino passou a ser contemplado nos documentos norteadores da educação básica.

Nos PCNs, a ginástica mais uma vez perde espaço, por ser considerada coadjuvante dos demais conteúdos, já que se torna uma estratégia para o ensino dos mesmos. No CBC, BNCC e CRMG a ginástica é reconhecida de fato como conhecimento da Educação Física escolar, no entanto nos dois últimos assume uma classificação dupla ao ser englobada tanto no eixo temático ginástica, quanto no eixo temático esporte (esportes técnico-combinatórios).

No que diz respeito as dificuldades encontradas no ensino da Ginástica, verificamos que a falta de estrutura escolar, a falta de materiais adequados e a formação inicial insuficiente para o ensino deste conteúdo se constituem os principais fatores para o baixo aproveitamento da mesma nas aulas de Educação Física.

Por último, foi possível identificar, com base nas análises dos PETs de Educação Física, que a ginástica foi tratada de forma arbitrária, simplista e aleatória, sem conexão entre os conhecimentos, semanas e volumes do material. O material analisado não foi capaz de proporcionar um ensino significativo da Ginástica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P. (2003). **Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel\\_2000\\_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf](http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf). Acesso em: 31 de julho de 2021.
- AYOUB, E. **A ginástica geral na sociedade contemporânea: respectivas para a Educação Física escolar**. 1998. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação física. Universidade Estadual de Campinas, SP, Campinas, 1998.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno Cedes, Campinas, v. 19, n. 48, p.69-88, ago. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 06 de junho de 2021.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 de Junho de 2021.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil – A História que não se conta**. 3ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1988.
- CARRIDE, C. A.; et al. O ensino da ginástica de Itatiba/SP: de volta às escolas. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 83-99, 2017.
- DARIDO, S. C. E RANGEL, I. C. A (coord). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2008.
- GOYAZ, M. DE. **As possibilidades e limites da ginástica no campo do lazer**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275439>. Acesso em: 31/05/2021.
- MARINHO, I. P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ebal, 1980.
- MINAS GERAIS. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. **Deliberação do Comitê Extraordinário de Covid-19, nº15**. Dispõe sobre a suspensão das atividades educacionais e dá outras providências. Minas Gerais, 20 de março de 2020. Disponível em [389](http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-</a></p></div><div data-bbox=)

-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-15-DE-20-DE-MARCO-DE-2020.pdf. Acesso em: 25 de junho de 2021.

NORA, L. F. D.; TAUGEN, A. D. M.; PAIM, M. C. C. **A importância da ginástica nas aulas de educação física escolar, na visão dos docentes.** Anais do Seminário Internacional de Educação (SIEDUCA), v. 3, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, H. C. P. **O conteúdo da ginástica na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental e Médio em escolas estaduais de Forquilha/SC.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2016.

RAMOS, E. S. H.; VIANA, H. B. **A importância da ginástica geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes.** Revista Movimento e Percepção, v. 9, n. 13, p. 190-199, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum – Educação Física - Ensino Fundamental e Médio,** 2005. Acesso em 08 de Junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Currículo Referência de Minas Gerais,** 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_mg.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf). Acesso em 08 de Junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Plano de Estudo Tutorado.** Ensino Fundamental, Anos Finais - BNCC. Vol. 2, 3, 4, 4, 5 e 7 de 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ens-fund-anos-finais>. Acesso em: 30/06/2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4310 de 2020.** Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE\\_N\\_\\_4310.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf). Acesso em: 08 de Agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000.**

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 217; E-book- Conversão EPub.

SCHIAVON, L.; PICCOLO, V. N. **A ginástica vai à escola.** Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 13, n. 3, p. 131-150, 2007

VIANA, L. S. M. **O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica.** Motrivivência, v. 32, n. 62, p. 01-16, 2020.

# **GAMEFICAÇÃO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Ana Paula de Melo Correa<sup>1</sup>*

*Sidney Lopes Sanchez Júnior<sup>2</sup>*

*Maria Madalena de Oliveira Neves<sup>3</sup>*

*Ricardo Ferreira<sup>4</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a Matemática como uma das cinco áreas do conhecimento que tem como função formar estudantes de forma integral, tornando-o capaz de pensar e atuar na sociedade. O documento curricular do Estado do Paraná destaca a importância dos conhecimentos matemáticos, sobretudo para o desenvolvimento do sujeito e, por isso, devem ser objetos de conhecimento das práticas educativas nas escolas (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2019).

Ambos os documentos salientam a importância dos conhecimentos matemáticos na formação do cidadão, uma vez que sua vida em sociedade requer a capacidade de se organizar, interpretar e analisar dados e informações que estão presentes na vida cotidiana. Isso faz da Matemática uma disciplina que assume uma importante função social.

O jogo é um recurso importante para o desenvolvimento

---

1 Pedagoga – QMP – Secretaria do Estado do Paraná – SEED-PR. E-mail: apaula-pedagogia@gmail.com.

2 Pedagogo na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. E-mail: sid.educacaocp@gmail.com.

3 Professora na Secretaria do Estado do Paraná - SEED-PR.

4 Professor na Secretaria do Estado do Paraná - SEED-PR.



físico, intelectual e social da criança. Estudiosos como Dewey, Decroly, Claparède e Montessori destacam seu valor na aplicação à educação escolar, não apenas reduzido a um simples divertimento, mas como um encaminhamento ao trabalho, ou seja, uma ponte entre a infância e a vida adulta (BRENELLI, 1996).

A autora destaca que a utilização do jogo no ambiente escolar favorece à criança o domínio de si, criatividade, afirmação da personalidade e o imprevisível. Desta forma, o jogo agrada a criança na medida em que impõem desafios e dificuldades passíveis de serem superados. Para Moura (1990), a perspectiva do jogo na Educação, para ensinar conteúdos matemáticos, não significa ensinar Matemática brincando, mas adotar a brincadeira como possibilidade de evolução para os conteúdos sistematizados. Nesta perspectiva, os jogos de regras propõem ao sujeito uma situação-problema que representa o objetivo do jogo, que pode ser executado de forma individual ou em grupo, que impele o jogador a encontrar maneiras de conseguir um resultado favorável. Este cenário implica conflito contra o adversário por meio de táticas e estratégias, encantando-o ou atemorizando-o (BRENELLI, 1996).

A Gameficação constitui na aplicação e elementos de jogos em atividades que não são propriamente de jogos. A palavra gameficação foi utilizada pela primeira vez no ano de 2010, mas seu conceito e aplicação tem se materializado nas práticas pedagógicas há muitos anos. No contexto educacional, tem crescido o interesse em atividades gameficadas, uma vez que tais experiências mudam a compreensão do processo, melhoram as condições de ensino e potencializam a aprendizagem.

A sociedade contemporânea trouxe transformações em todos os setores, especialmente pela inserção das tecnologias digitais, o que faz com que as pessoas estejam cada vez mais interessadas nos jogos. Zichermann e Conningham (2011) destacam que essas mudanças favorecem ainda mais o envolvimento dos sujeitos nas práticas de ensino e aprendizagem. Além disso, Fuiró *et al.*, (2013) apontam para o prazer que o jogar proporciona, sendo um meio para estimular o desenvolvimento cognitivo, habilidades de raciocínio, o pensamento lógico, a cognição, atenção e memória.

Os mecanismos encontrados nos jogos contribuem para o

engajamento motivacional do indivíduo, sendo que no período em que os participantes jogam há uma grande conexão com os pares e demais pessoas, o que traduz na solução dos desafios e problemas impostos pelos jogos, sendo um ambiente lúdico e divertido. Assim, as situações-problema engendradas pelo jogo durante uma situação de intervenção pedagógica constitui um espaço para pensar, no qual o pensamento do sujeito é desafiado e solicitado a agir, e suas ações desencadeiam mecanismos responsáveis pela construção de conhecimentos.

Dito isso, o engajamento é um dos maiores benefícios da gamificação. Os jogos ajudam no desenvolvimento da cooperação entre os jogadores e estimulam a aprendizagem.

Schmitz; Klemke; Specht (2012), no processo de aprendizagem a gamificação contribui tanto para a motivação, como para o desenvolvimento cognitivo do estudante. Sua utilização contribui na criação única de um ambiente singular de aprendizagem, com eficiência na atenção do aluno (CAMPIGOTTO; McEWEN; DEMMANS, 2013).

Com base em tais pressupostos, esse trabalho apresenta uma proposta de um jogo de tabuleiro, que permite a inclusão, participação de crianças com deficiências. Desse modo, o jogo permite o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar com as áreas do conhecimento: Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática.

Essa proposta tem por objetivo descrever a aplicação um jogo de trilha para auxiliar de forma prazerosa no processo de ensino e de aprendizagem em turmas do Ensino Fundamental. O jogo proposto pode ser utilizado de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, permitindo a interatividade e exploração dos conhecimentos de forma lúdica, dinâmica, colaborativa, viabilizando o trabalho com virtudes e valores através da cooperação.

Assim, essa proposta consiste em utilizar os jogos como proposta de intervenção para ensinar conteúdos matemáticos de adição e subtração em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir das situações problemas engendrados no jogo.

## **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

O presente texto assume um caráter qualitativo, descritivo, uma

vez que apresenta um projeto de intervenção por meio de um jogo no contexto educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, os dados apresentados serão em forma de plano de aula, bem como as considerações advindas da prática pedagógica, utilizando jogos.

Plano de aula:

<b>Disciplina</b>	<b>Matemática</b>
<b>Turma</b>	2º ano do Ensino Fundamental
<b>Habilidades na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>	(EF02MA05): Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito. (EF02MA06): Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais.
<b>Conteúdo</b>	Adição; subtração e situações problemas
<b>Objetivo Geral</b>	Revisar os conteúdos de matemática para resolução de problemas de adição e subtração a partir do jogo.
<b>Objetivos específicos</b>	- Estabelecer a conversão do registro discursivo para o registro algébrico a partir de problemas contextualizados; - Identificar nas situações-problemas se a operação que deverá ser utilizada será de adição ou subtração a partir dos diferentes significados (acrescentar, juntar, comparar e tirar) e por meio de estratégias pessoais resolvê-las.
<b>Recursos Didáticos</b>	Canetinhas, tesoura, cola, papel color set ou EVA verde e vermelho, cartolina ou papel sulfite, dados, tampinhas de refrigerante (peões).
<b>Abordagem</b>	Aula expositiva e dialogada (regras do jogo), formar grupos (03 ou 04 alunos) por tabuleiro, atividades em sala de aula e em casa
<b>Procedimentos</b>	O material é composto por uma cartolina com o desenho da trilha; casas com números; um dado de quantidade ou digital com recursos visual e sonoro; peões com cores e formatos diferentes (tampinhas de refrigerante); cartas de apoio com informações do conteúdo do jogo. A trilha é composta de 30 casas no total: 5 casas recebem a cor vermelha e 5 recebem a cor verde pintadas previamente. As cartas são 5 verdes (adição) e 5 vermelhas (subtração). Para jogar, o participante aciona o dado e anda o número de casas correspondente. Caso pare em uma casa com a cor vermelha ou verde, o jogador deverá responder a uma pergunta relacionada ao tema da casa selecionada. Em seguida, o jogador escolhe uma carta correspondente a cor da casa. Respondendo corretamente, o aluno avança 2 casas; errando, o aluno volta 03 casas, passando a vez.

<b>Avaliação</b>	A partir da dinâmica apresentada aos alunos, verificar entre os integrantes: aqueles mais engajados, curiosos e motivados, explorando o protagonismo e a resolução de problemas; a maneira como interagem uns com os outros. Observando os benefícios no desenvolvimento de competência sócio emocional e o aprendizado acontecendo de forma lúdica.
------------------	--

Fonte: Os autores (2021).

Desse modo, o professor pode propor tal situação de jogo em suas aulas de Matemática, especialmente para ensinar os conhecimentos matemáticos. A imagem 01 a seguir, retrata a proposta do tabuleiro que pode ser utilizado nas situações dos jogos.

Figura 01: Tabuleiro do jogo.

INICIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9
									10
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
21									
22	23	24	25	26	27	28	29	30	FIM

Fonte: Os autores (2021).





## Regras e instruções para jogar

<b>Cartas verdes (subtração)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Meu amigo tinha 10 balas e me deu 3. Com quantas balas ele ficou?</li> <li>2) Minha tia me deu 25 brigadeiros, comi 7. Quantos sobraram?</li> <li>3) No meu estojo tinha 9 lápis, mas perdi 5 deles. Quantos lápis tenho agora?</li> <li>4) Tinha 7 blocos de lego mas dei 4 para meu amigo. Quantos blocos de lego tenho agora?</li> <li>5) Tinha 15 cartinhas e perdi 6 para meu irmão. Quantas cartinhas tenho agora?</li> </ol>
--------------------------------------	---

<b>Cartas vermelhas (adição)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Na fazenda tinha 25 bezerros, na primavera nasceram mais 4. Quantos bezerros ficaram?</li><li>2) Uma menina tinha 15 pulseiras. Ganhou mais 7. Com quantas pulseiras ela ficou?</li><li>3) Carlinhos tinha 8 bolinhas de gude e ganhou 9 do seu primo Júlio. Com quantas bolinhas de gude Carlinhos ficou?</li><li>4) No estacionamento havia 10 motos paradas. Chegaram mais 7. Quantas motos ficaram no estacionamento?</li><li>5) Na pista do aeroporto havia 15 aviões. Pousaram mais 8. Quantos aviões ficaram na pista.</li></ol>
----------------------------------	--

Fonte: os autores (2021).

A construção pode acontecer de forma coletiva, de modo que todos os alunos se envolvam, ajudem, construam, desenhem, produzam as fichas, recortem e definam as regras do jogo. As imagens a seguir, revelam a aplicação desta atividade no contexto da turma de 2 ano do ensino fundamental.

 <p>2º ano do Ensino Fundamental</p>	 <p>Trilha</p>
 <p>Jogo trilhas e cartas</p>	 <p>QrCode do vídeo</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

## CONSIDERAÇÕES

É possível afirmar que o trabalho com jogos proporciona um ambiente desafiador e lúdico, que promove a aprendizagem, sobretudo dos conceitos matemáticos. Assim, destaca-se a importância dos jogos estarem presentes na sala de aula, especialmente nas de Matemática, em todas as etapas e modalidades de ensino.

O jogo como recurso pedagógico potencializa a aprendizagem de conteúdos matemáticos, uma vez que os conhecimentos e estruturas cognitivas exigidas são pré-requisitos para que a aprendizagem de outros conteúdos mais complexos, em situações de jogo, possa ser ensinados e aprendidos com maior facilidade.

## REFERÊNCIAS

CAMPIGOTTO, Rachele; McEWEN, Rhonda; DEMMANS, Cairre. **Journal Computer & Education**, Virginia, v.60, p. 74-86, 2013.

BRASIL, Diário Oficial da União. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

BRENELLI, R. P. **O Jogo como espaço para pensar**. 3. ed. 207 f. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1996.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICH, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gameificação na Educação**. Pimenta Cultural, 2014.

FURIÓ, David; GONZÁLEZ-GANCEDO, Santiago; JUAN, M. C.; SEGUÍ, Ignacio; COSTA, María. The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game. **Journal Computers & Education**, Virginia, v. 64, p. 24-41, 2013.

PARANÁ, Secretaria do Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba: 2019.

ROSA NETO, Ernesto. **Didática da matemática**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

## POSFÁCIO

A Educação se faz na escola, na universidade, na sala de aula, no trabalho do professor, nas casas, nas ruas, praças, nos lares, nos ambientes virtuais, nas trocas, interações, nas diversas manifestações humanas. Educar é um ato político, carregado de intencionalidade, implícita ou não. Consciente ou não! Não há neutralidade no ato de educar, por isso, há uma íntima ligação entre a Educação e a Escola. A Educação escolar é urgente, pertinente e necessária.

A Educação escolar rompeu os muros das escolas, das universidades, dos prédios e invadiu os lares, quartos, salas, cozinhas, todos os ambientes. Desse modo, para discutir a Educação escolar se faz necessário quebrar com os paradigmas, compreender e perceber o mundo com seus limites, desafios sociais, econômicos, na tentativa de encontrar caminhos para se fazer o novo.

O século XXI impôs aos professores e educadores a necessidade de lidar e adaptar as inúmeras intercorrências dos avanços tecnológicos, retrocessos e avanços políticos, crises econômicas e sanitárias, que permeiam a escola, a formação do professor, a prática pedagógica, o ser e fazer escola. Tais questões não podem ser pensadas esvaziadas de criticidade, imbuídas de um pensamento histórico, de profundas reflexões teóricas, práticas, que mobilizam saberes, conectam as realidades.

Nunca foi tão urgente pensar coletivo, considerar a individualidade, sem negar a humanidade. A Educação escolar se faz nos percalços de ser professor, gestor, estudante, pesquisador, filhos, maridos, esposas, netos, amigos. Pensar Educação no século XXI, em tempos pandêmicos, é um ato de coragem! Coragem e Esperança! Uma esperança que nos move a ação, à reflexão, à pesquisa, à transformação, à coletividade, à unidade, singularidade e diversidade.

Na tentativa de superar a fragmentação dos saberes que esse livro se torna possível. Alinhando e entrelaçando os relatos, pesquisas, teorias,

práticas, epistemologias, filosofias, e a humanidade única de cada autor.

Fazer Educação é um ato de coragem. Ser professor e pesquisador, é um ato de resistência, de bravura e louvor.

*Sidney Lopes Sanchez Júnior*  
*Setembro/2021*



## SOBRE OS ORGANIZADORES



**Daniely Maria dos Santos:** Mestra em Educação (UFLA/MG). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.



**Sidney Lopes Sanchez Júnior:** Pedagogo pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP; Mestre em Ensino - UENP; Doutorando em Educação - UEL; Pedagogo na Universidade Federal do Paraná - UFPR; Docente no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari - PR - FAFIMAN.



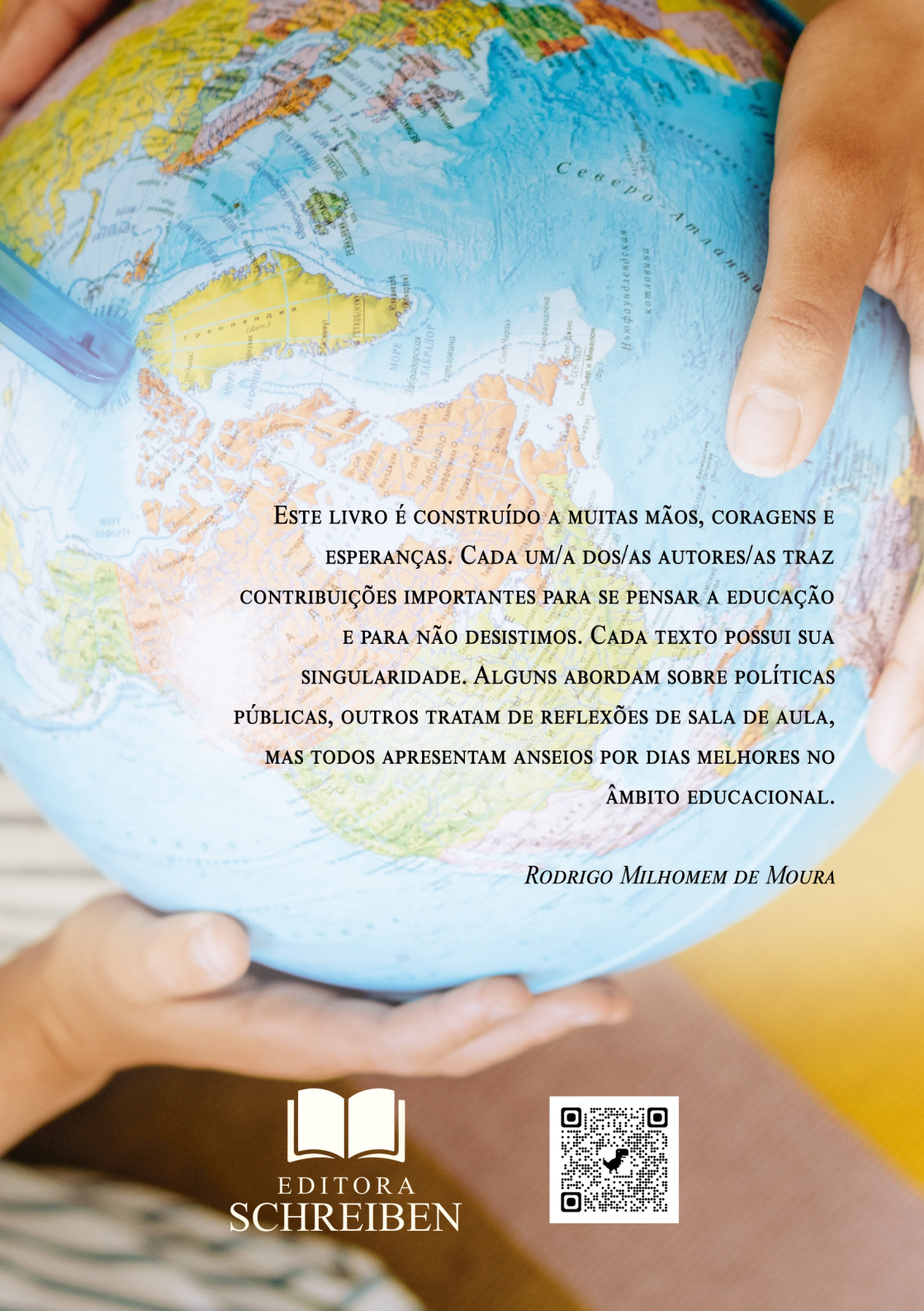
**Rodrigo Milhomem de Moura:** Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Letras e Linguística (UFG). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários. Graduado em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e graduado em Pedagogia. Participa do Grupo de Pesquisa Portos e do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores. Desenvolve pesquisa na área de Educação e Linguística, com ênfase em texto, análise de discurso e ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.



**Rebeca Freitas Ivanicska:** Advogada e Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. P s-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Membro da Comissão Jovem da 37ª subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Membro do grupo de Pesquisas “Formação Cultural de professores” (UFLA/MG).



**Bruna Beatriz da Rocha:** Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Membro do grupo de Pesquisas em Estratégias Didático-Pedagógicas voltadas ao estudante-trabalhador (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Professora da rede pública e privada, na cidade de Carandaí.



ESTE LIVRO É CONSTRUÍDO A MUITAS MÃOS, CORAGENS E  
ESPERANÇAS. CADA UM/A DOS/AS AUTORES/AS TRAZ  
CONTRIBUIÇÕES IMPORTANTES PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO  
E PARA NÃO DESISTIMOS. CADA TEXTO POSSUI SUA  
SINGULARIDADE. ALGUNS ABORDAM SOBRE POLÍTICAS  
PÚBLICAS, OUTROS TRATAM DE REFLEXÕES DE SALA DE AULA,  
MAS TODOS APRESENTAM ANSEIOS POR DIAS MELHORES NO  
ÂMBITO EDUCACIONAL.

*RODRIGO MILHOMEM DE MOURA*

  
EDITORA  
SCHREIBEN

