



ÂGORA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO **VOLUME 3**

Prof. Dra. Ana Lúcia Pereira | Profa. Dr. Antonio Carlos da Souza |
Prof. Dr. Edimar Brígido | Profa. Dra. Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez

ÁGORA:
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E
PESQUISAS AVANÇADAS
EM EDUCAÇÃO

VOLUME 3

COMISSÃO CIENTÍFICA *Ad hoc*

Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes - Professor do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação do Centro Universitário Internacional Uninter

Prof. Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão - Universidade Federal de Rondonópolis – UFR -Departamento de História

Prof. Dr. Francisco Javier Gárate Vergara- Centro de Investigación Iberoamericano en Educación- Chile

Prof. Dr. Mario Mejía Huamán (Doctor en Educación: Universidad San Antonio Abad del Cusco y Doctor en Filosofía: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú)- Docente Principal de la Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú

Profa. Dra. Roselaine Bolognesi - Faculdade Santa Lúcia- colaboradora no grupo Paidéia-UNICAMP

Profa. Dra. Silvina Corbetta. Profesora Adjunta. Carrera de Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua.Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud.Universidad Nacional de Santiago del Estero- Argentina

**Ana Lúcia Pereira
Antonio Carlos da Souza
Edimar Brígido
Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez
(Organizadores)**

**ÁGORA:
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E
PESQUISAS AVANÇADAS
EM EDUCAÇÃO**

VOLUME 3

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Lúcia Pereira; Antonio Carlos da Souza; Edimar Brígido; Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez [Orgs.]

Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 287p.

ISBN: 978-65-5869-107-5 [Impresso]
978-65-5869-108-2 [Digital]

1. Alfabetização e letramento. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Escola pública. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2021

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	11
1. A ERA DO VAZIO NA PÓS-MODERNIDADE NA PERSPECTIVA DE LIPOVETSKY	19
Ana Cássia Gabriel	
Ana Lúcia Pereira	
Fábio Antonio Gabriel	
2. A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: ENSINO, CURRÍCULO E PERSPECTIVAS ORIENTADORAS	35
Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin	
3. A PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO PARA ABORDAGEM DE TEMAS TABUS NA SALA DE AULA	55
Lucimar Araujo Braga	
Francieli Terezinha Borges	
4. PENSAR O DIREITO À EDUCAÇÃO E O FUTURO DA AUTONOMIA DOS CIDADÃOS NA ERA “PÓS-COVID 19”: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	77
Elnora Gondim	
Tiago Tendai Chingore	

5. O LÚDICO, A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A RODA DE CONVERSA: RECURSOS RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRIMORAMENTO DO “PENSAR BEM”	93
Eduardo Gasperoni de Oliveira	
6. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL SOBRE A INSERÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA	117
Elisângela Moreira	
Josiane Cristina de Araujo	
Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi	
7. ENSINO E APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	135
Fábio Antonio Gabriel	
Pâmela Baccon	
Ana Lúcia Pereira	
8. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO MÉDIO: QUAL SOCIEDADE, QUAL ESCOLA, QUAL CURRÍCULO?	157
Antônio Carlos de Souza	
Sara Nicacia de Souza Godoi	
9. PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: A POSSIBILIDADE DE UMA NOVA DOCÊNCIA	175
Joélcio Saibot	
Marilda Aparecida Behrens	
10. EAD NA PANDEMIA NO COLÉGIO ESTADUAL HISPANO BRASILEIRO: ESTUDO DE CASO	191
Karina Gaspar de Oliveira	
Ambrosina Conceição	

11. CONSTITUINDO O ELEMENTO DA BAGAGEM FAMILIAR: MERITOCRACIA ESCOLAR E A SELEÇÃO INJUSTA	205
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez	
Fernanda Vieira de Souza	
12. A LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS NO ENSINO MÉDIO	223
Sandra Eleine Romais Leonardi	
Rafael Augustus Sêga	
Alessandro Reina	
13. OS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO PARANÁ: INQUIETAÇÕES, BUSCAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	239
Maria Letícia Neves	
Sheila Fabiana de Quadros	
Michelle Fernandes de Lima	
14. GÊNERO E SEXUALIDADES: ABORDAGEM CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	259
Adrielle Camile Figueiredo Gomes	
Alisson Antonio Martins	
SOBRE OS AUTORES	275
SOBRE OS ORGANIZADORES	285

PREFÁCIO

Honra-me sobremaneira prefaciá-lo este terceiro volume de “Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação”. Faço-o na atitude de aprendiz, pouco comum a prefaciador. Aqui, no entanto, a prefaciadora se coloca numa situação de privilégio, tendo a prioridade da leitura para que se anuncie a alegria daquilo que foi aprendido, descoberto, encontrado.

O que me proponho, desse modo, é um passeio pelas impressões, observações e sensações que acumulei no instante do mergulho que fiz nestas páginas, a que deverei voltar constantemente para minha própria evolução, pessoal e profissional.

É certo afirmar que esta obra figura como importante contribuição para o exercício da reflexão e compreensão de novos paradigmas sobre temáticas da educação, no que tange ao cenário contemporâneo.

Os dilemas e desafios enfrentados por aqueles que se (pre)ocupam com essa temática têm se agravado nos últimos anos e, mais ainda, se considerarmos o recente panorama trazido pela incidência da pandemia provocada pelo novo coronavírus. Trata-se, indiscutivelmente, de um cenário nebuloso e complexo. Nebuloso porque a prática educacional se transformará de modo radical e irreversível sem, contudo, trazer alguma previsibilidade. Complexo porque a satisfação das demandas sociais na educação vem sendo sistematicamente ignorada em prol de interesses que se alinham com o modelo neoliberal e capitalista, que mercantiliza impiedosamente o exercício da aquisição de conhecimento em detrimento da formação de indivíduos com poder crítico e transformador.

Nesse sentido, as perspectivas que você, leitor, irá encontrar aqui, são produto de um rico esforço colaborativo que aborda o exercício docente de forma ampla e contextualizada. Encontramos aqui, portanto, uma busca e uma construção coletivas de um projeto social de conhecimento. A análise de diversos casos

concretos é um diferencial, que avulta a construção de discussões críticas no horizonte de grandes eixos da área docente, como se cada um dos autores procurasse destacar o fazer do dia a dia, o vivido e vivenciado em suas práticas de educação e ensino, refletido e elaborado crítica e criteriosamente.

Por estes motivos, entre outros que se desvelam no conteúdo instigante e didático desta obra, é com grata satisfação e orgulho que apresento e recomendo o presente livro. Boa leitura a todos e a todas.

Professora Doutora Maria Julia Souza Chinalia
Mestre e doutora em Prevenção e Intervenção Psicológica
(PUC-Campinas)

APRESENTAÇÃO

No ano de 2012 iniciamos um projeto de coletâneas científicas e, nesse lapso de tempo, acumulamos várias coletâneas produzidas em conjunto que muito nos alegra e nos motiva a seguirmos não apenas organizando novas pesquisas, mas também participando como autor nessa divulgação de artigos com o objetivo de enriquecer o acervo de conhecimentos oferecidos por pesquisadores das mais diversas instituições universitárias. A presente coletânea *ÁGORA: Fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas na educação* – Vol. 3 muito nos motiva a ter esperança, mesmo diante de um cenário em que a educação e os profissionais da educação são sistematicamente perseguidos por discursos de precarização da profissão docente.

As temáticas que compõem esta coletânea debruçam-se sobre a possibilidade de uma convivência pacífica, debatendo temas centrais diversos e, em alguns casos, antagônicos, mas acreditando todos que o respeito à pluralidade de ideias é fundamental para a convivência pacífica de todos os envolvidos no processo de aquisição do conhecimento.

O primeiro artigo denominado: “A era do vazio na pós-modernidade na perspectiva de Lipovetsky” apresenta-nos as contribuições do pensamento de Lipovetsky para entender a sociedade contemporânea, sobretudo nas nuances que são apresentadas pelos autores: Ana Cássia Gabriel; Ana Lúcia Pereira, Fábio Antonio Gabriel. Os autores bem contextualizam o cenário da pós-modernidade e as inferências desse pensamento para o âmbito educacional.

Na sequência, temos o artigo: “A constituição da história como disciplina escolar: ensino, currículo e perspectivas orientadoras” de Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin. O artigo tem como objetivo contextualizar o caminho trilhado pela História como disciplina na educação brasileira, a fim de identificar as perspectivas políticas que

influenciaram os conteúdos e o currículo dessa disciplina em referência. Para tanto, a autora oferece a constituição da História como disciplina no Brasil durante o Império, destacando as perspectivas que orientaram o currículo e ensino. Posteriormente, a autora situa a disciplina de História na República, especialmente durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e durante a ditadura militar (1964-1985), enfatizando as políticas educacionais que influenciaram o modo de compreender, pesquisar e ensinar a História. Trata-se de um artigo instigante que mostra nuances da constituição da disciplina História no currículo escolar.

Como terceiro artigo, temos “A performatividade da linguagem como instrumento para abordagem de temas tabus na sala de aula”, escrito por Franciele Terezinha Borges e Lucimar Araujo Braga. As autoras apresentam que o tratamento dado para discussões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade nos currículos educacionais, em geral se limitam a temas biológicos e reprodutivos. Assim, as questões sociais ligadas à diversidade de gênero e sexualidade são praticamente excluídas das salas de aula. O objetivo para este artigo, segundo as autoras, foi identificar na Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM, 2017), se há propostas de trabalho com a diversidade de gênero em sala de aula e de que maneira o assunto pode ser trabalhado. Por isso, este trabalho, conforme nos apresentam as autoras, procurou evidenciar desafios, ratificando documentos oficiais norteadores para a educação básica.

Na sequência, temos o artigo quarto: “Pensar o direito à educação e o futuro da autonomia dos cidadãos na era ‘pós-COVID 19’: desafios e possibilidades”, de Elnora Gondim e Tiago Tendai Chingore. O artigo analisa “O direito à educação e o futuro referente à autonomia dos cidadãos na era “pós-covid 19”: desafios e possibilidades”, que, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, procura responder aos valores da cidadania social e política dos povos. Os autores entendem que a epidemia do coronavírus claramente não pode ser resumida apenas a um fenômeno biológico que se abateu

sobre os seres humanos; afinal, para compreender sua disseminação, é preciso levar em conta a cultura humana (hábitos), a economia e o comércio globais, a espessa rede de relações internacionais, os mecanismos ideológicos de medo e pânico.

O quinto artigo de autoria de Eduardo Gasperoni de Oliveira tem como título: “O lúdico, a contação de histórias e a roda de conversa: recursos relevantes para o desenvolvimento e aprimoramento do pensar bem” que, de acordo com o autor, concerne ao recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação pela Universidade Nove de Julho, em 2016, e que culminou com a dissertação “*O Pensar Bem na Educação Infantil*”, visando buscar entendimentos relativos aos cuidados que a escola deve ter com o desenvolvimento do pensamento da criança na educação infantil, ambiência que oportuniza experiências ao aprendizado do pensar. A instituição escolar, no segmento da educação, tem relevante função no sentido de colaborar com o desenvolvimento e com a ampliação das habilidades de pensamento. Objetiva-se, neste capítulo, buscar esclarecimentos acerca da atividade pensante de crianças e de buscar elementos que auxiliem na definição de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento inicial do “Pensar Bem.”

Como sexto artigo temos o capítulo escrito por Elisângela Moreira, Josiane Cristina de Araujo e Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi com o título: “O processo de alfabetização e letramento: abordagem histórica e conceitual sobre a inserção da escrita e da leitura”. Encontramos neste artigo uma apresentação do processo linear dos métodos de Alfabetização no Brasil e ponderadas reflexões das respectivas implementações às realidades do cotidiano escolar. As autoras buscam aprofundar conhecimentos sobre as concepções conceituais dos termos “alfabetização” e “letramento”. Nas considerações finais, destacam as autoras que “Pode-se evidenciar o Letramento como uma ciência respaldada em conhecimento prático social, político e econômico que visa desmitificar as variedades individuais sobre a língua”.

Trata-se de um instigante artigo que reflete sobre a importância do letramento, tema tão relevante no processo de escolarização.

Na sequência temos um artigo intitulado “Ensino e aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: percepções de professores da educação básica” escritos por Pâmela Baccon, Fábio Antonio Gabriel e Ana Lúcia Pereira. Os autores contextualizam os desafios de se educar durante a pandemia e apresentam resultado de um questionário com professores da educação básica de três municípios do norte pioneiro do Paraná. Os autores apresentam a necessidade de se utilizarem ferramentas tecnológicas durante a pandemia para garantir um mínimo de aprendizagem; outrossim, ressaltam que, pelo que os dados empíricos apontam, nenhuma tecnologia poderá suprimir a necessidade do professor presencial na educação básica, ao menos até o presente momento.

Como oitavo artigo, temos: “A base nacional comum curricular ensino médio: qual sociedade, qual escola, qual currículo?”, de autoria de Antônio Carlos de Souza e Sara Nicácia de Souza Godoi. Trata-se de um revelante artigo que tematiza uma discussão filosófica e educacional sobre a Base Nacional Comum. Os autores criticam uma visão de escola dualista, sendo que uma privilegia uma determinada classe, detentora de bens, e a outra, oferecida os mais pobres. Tal realidade muito contribui para as reflexões dos autores um aporte teórico de Gramsci e a escola unitária. Os autores apresentam uma crítica aos itinerários formativos, na medida em que há um “esvaziamento dos conteúdos clássicos”.

Na continuidade, temos o nono artigo, de Joélcio Saibot e Marilda Aparecida Behrens, com o título: “Paradigma educacional emergente: a possibilidade de uma nova docência”. Os autores apresentam como objetivo da investigação refletir sobre as concepções que caracterizam a prática docente. Apresentam uma concepção de Morin (2011), denominada paradigma da complexidade. Os autores sistematizam reflexões de modo exemplar, partindo de pesquisa-ação com 12 professores que frequentam a pós-graduação em Educação. Nas considerações

finais, os autores apresentam o fato de que uma mudança de paradigma não ocorre de um momento para outro, nem de forma abrupta, requer reflexão para agir de forma sábia.

O décimo artigo, assim como o sétimo também, tematiza a questão da pandemia. Intitulado “EAD na pandemia no Colégio Estadual Hispano Brasileiro: estudo de caso”, de Karina Gaspar de Oliveira e Ambrosina Conceição. Partem da seguinte questão: “Como ultrapassar as dificuldades dessa modalidade de ensino em uma escola pública de horário integral?”. As autoras relatam um pouco da realidade do Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto durante a pandemia. Karina e Ambrosina entendem que a pandemia criou um paradoxo diante dos desafios enfrentados por professores e aumentou a percepção das diferenças e desigualdades sociais. As autoras sugerem a importância de se valorizarem práticas que utilizem recursos tecnológicos com o objetivo de minimizar as perdas pedagógicas durante o período de pandemia.

Como décimo primeiro artigo, temos a contribuição de Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez e Fernanda Vieira de Souza, com o título: “Constituindo o elemento da bagagem familiar: meritocracia escolar e seleção injusta”, que denuncia uma lógica neoliberal que defende a meritocracia como forma de entendimento social, mas que, na verdade, tenta burlar as grandes dificuldades sociais envolvendo a muitos que se encontram nos bancos escolares. Fundamentados na sociologia de Pierre Bordieu, as autoras desenvolvem uma análise crítica sobre a temática “meritocracia”. Contribui para essa política neoliberal, o ranqueamento das instituições por meio de avaliações de larga escala, como PISA, SAEB, ENADE e Prova Brasil.

Com o título “A leitura de textos filosóficos no ensino médio” de autoria de Sandra Eleine Romais Leonardi; Rafael Augustus Sêga e Alessandro Reina temos o décimo segundo artigo que tematiza a importância da leitura de textos filosóficos na aula de filosofia. O pano de fundo do artigo apresenta-nos o quão importante é realizar uma leitura direta das fontes filosóficas sem

desconsiderar o papel dos comentadores, mas ter contato direto dá uma possibilidade de interpretação mais rica e com maior rigor filosófico. Os autores nos apresentam discussões sobre a leitura de textos filosóficos a partir das lentes do teórico da educação Mortimer Adler.

Como décimo terceiro artigo, temos a contribuição intitulada: “Os processos de privatização em redes municipais de ensino do Paraná: inquietações, buscas e desafios da educação pública”, de autoria de Maria Letícia Neves; Sheila Fabiana de Quadros; Michelle Fernandes de Lima. Trata-se de uma apresentação de pesquisa de campo sobre uma crítica à lógica neoliberal que avança principalmente na região sudeste do Paraná. As autoras elaboram argumentos muito bem fundamentados para demonstrar o quão nefasta é a privatização das redes municipais do Paraná. Nas considerações finais, as autoras ressaltam que as análises permitem inferir a necessidade de se buscar romper com um modelo neoliberal que deseja transformar, ao menos ideologicamente, a educação em mera mercadoria.

O último artigo, escrito por Adrielle Camile Figueiredo Gomes e Alisson Antonio Martins, com o título: “Gênero e sexualidades: abordagem crítica na formação de professores de ciências e de biologia”, tematiza a importância da educação sexual de forma emancipadora e humanizada no ambiente escolar. Os autores defendem a importância da inserção, no currículo da formação de professores, de uma temática sobre sexualidade para que os futuros professores disponham de condições para vivenciarem uma experiência emancipadora em relação à sua própria sexualidade.

A presente coletânea tematiza elementos importantes da educação nos mais variados aspectos. Queremos registrar memória de tantas pessoas que foram vítimas da COVID-19 e lamentar que algumas autoridades ainda chamem a pandemia de gripezinha. Alguns artigos nesta coletânea permitiram-nos refletir o quanto o neoliberalismo tem avançado na educação com seus nefastos frutos. Urge um movimento de toda sociedade para buscar formas humanizadoras de lutar contra os desafios emergentes no âmbito

educacional, que são os mais variados, dos quais citamos, como exemplo, a precarização do trabalho docente.

Desejo uma boa leitura desta coletânea e que possamos, juntos, superar as crises do nosso tempo, rumo à emancipação, humanização e defesa da dignidade humana.

Prof. Dr. Fábio Antonio Gabriel

Colégio Estadual Rio Branco – Santo Antonio da Platina

Doutor em Educação pela Universidade

Estadual de Ponta Grossa

1

A ERA DO VAZIO NA PÓS-MODERNIDADE NA PERSPECTIVA DE LIPOVETSKY

Ana Cássia Gabriel

Ana Lúcia Pereira

Fábio Antonio Gabriel

Introdução¹

A lógica individualista pós-moderna não significa que cada um tenha se tornado um consumidor esclarecido, administrador experiente da sua carreira e do seu corpo [...]. As políticas neoliberais e a cultura hedonista-narcísica que celebram o Eu e a realização imediata dos desejos trabalham paralelamente para dualizar as democracias, geram mais normalização e mais exclusão [...].
Lipovsky (2005, p. 193).

Se retrocedermos na história da filosofia, encontraremos o início da modernidade com o pensamento do filósofo René Descartes e sua importante obra: *Discurso do Método*. De maneira oposta ao que vivenciamos na atualidade, assistiu-se à crença em uma verdade segura, apoiada na máxima *Cogito, ergo sum* (Penso, logo existo). Os sentidos eram abalizados como enganadores e devíamos acreditar na razão. Em prosseguimento nesse processo de valorização da razão, encontramos o pensamento iluminista, que valorizava a importância da razão na busca pelo conhecimento, norteado pelo lema: “ousa pensar por ti mesmo”. De maneira

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e com apoio da Fundação Araucária.

inversa, na contemporaneidade, as metanarrativas e as grandes explicações não são mais consideradas, implodiram. Assim sendo, ao longo das páginas que seguem, procuraremos evidenciar as contribuições de Lipovetsky e Charles (2004) e Lipovetsky (2005, 2007) para destacar temas contemporâneos, como o consumismo e o individualismo.

O filósofo Lipovetsky (2005) entende que as sociedades contemporâneas transitam por um processo que ele denomina personalização e que consiste em uma ruptura com as sociedades modernas. Trata-se de um processo baseado na informação e no estímulo para as necessidades. Lipovetsky (2005, p. XVII) enumera alguns princípios que integram essa nova sociedade: “culto à liberação pessoal, à descontração, ao humor e à sinceridade, psicologismo, liberdade de expressão”. Nesse contexto, tem muito valor a vivência da realização pessoal e a singularidade subjetiva. Assim, torna-se muito importante maximizar o prazer vivenciado de maneira individual, sem uma preocupação em partilhar essa realização com outrem.

Um dos autores deste artigo, professor de filosofia do Ensino Médio, percebe no cotidiano da vivência com os alunos o quanto é difícil encontrar na juventude o desejo de atingir grandes ideais. Os jovens vivem, muitas vezes, buscando o prazer momentâneo e subjetivo, vivem o momento presente, sem uma preocupação em praticar um sacrifício para atingir objetivos mais realizadores e nobres. Nesse sentido, Lipovetsky (2005) destaca que a sociedade moderna acreditava no futuro, no êxito da ciência, nos grandes ideais da razão, enquanto a pós-modernidade vivencia um vazio da crença nas grandes narrativas epistemológicas, abraçando o hedonismo reinante, uma sociedade sem ídolos e sem tabus. Vivenciamos um vazio, um grande vazio, porque não acreditamos mais na gramática, nem em Deus, conforme diagnostica o filósofo Nietzsche, o qual, por sua vez, no final de sua vida, também sofreu um colapso e perdeu a lucidez.

Pós-modernidade e a era do vazio

A pós-modernidade não é tão aceita por todos, como o filósofo Habermas, que acredita que a modernidade ainda não se realizou concretamente. Contudo, metodologicamente, como estamos a dissertar acerca do pensamento de Lipovetsky (2005), assumimos, como pressuposto, a existência da pós-modernidade. As metanarrativas caem por terra com a pós-modernidade. Deus, fundamento metafísico de todo Ocidente, está morto, como diagnostica o filósofo Nietzsche. Nas palavras de Lipovetsky (2005, p. 19):

O niilismo europeu, analisado por Nietzsche, como depreciação mórbida de todos os valores superiores e como deserto dos sentidos, não corresponde mais àquela desmobilização de massa e não é acompanhado por desespero e sensação de absurdo. [...]. O vazio dos sentimentos e o desmoronamento dos ideais não trouxeram, como era de se esperar, mais angústia, mais absurdo, mais pessimismo. Essa visão ainda religiosa e trágica tem como réplica o aumento da apatia de massa, da qual as categorias de impulso e de decadência, de afirmação e de negação, de saúde e de doença são incapazes de dar conta. (LIPOVETSKY, 2005, p. 19).

Percebemos, na contemporaneidade, como realmente Deus parece estar morto, e o grande deus passou a ser o consumo e a idolatria ao dinheiro. Instituições religiosas assemelham-se, em relação aos fiéis, muito mais a uma instituição financeira do que a uma instituição religiosa; comercializam a relação com Deus como se uma relação com o sagrado se reduzisse à mera relação comercial. O dizimo à determinada instituição representa a condição *sine qua non* para que o fiel receba abundante recompensa em sua vida; trata-se de uma equivocada relação totalmente comercial com o divino. Com relação a esse contato com o divino, em muitas situações, percebemos o fenômeno da não necessidade de mediação de uma instituição religiosa para se consumir o contato com o sagrado. As religiões criaram seus próprios canais de televisão que veiculam anúncios da boa-nova, todos vinculados a uma barganha sem fim de recursos financeiros ou materiais, mediante promessa de recompensa. Igrejas transformam-se, desse

modo, em grandes empresas. Charles (2004) assim pontua a análise realizada por Lipovetsky a respeito da pós-modernidade e o advento da hipermodernidade:

Para Lipovetsky, como se vê, a questão não é atenuar o papel da negatividade no retrato que ele traça da pós-modernidade, mas antes moderar o sentido dessa mesma pós-modernidade propondo encará-la como fenômeno não unidimensional, mas duplo. No fundo, trata-se de compreender que a pós-modernidade se apresenta na forma de paradoxo e que nela coexistem intimamente duas lógicas, uma que valoriza a autonomia, outra que aumenta a independência. O importante é entender bem que é a própria lógica do individualismo e da desagregação das estruturas tradicionais de normalização que produz fenômenos tão opostos quanto o autocontrole e a abulia, mais desregramento. (CHARLES, 2004, p. 21).

A partir das leituras das obras de Lipovetsky (2004, 2005), destacamos a importância no seu pensamento quando classifica a pós-modernidade na categoria do individualismo. Temos vivido em uma sociedade de pessoas individualistas, as quais pensam no sucesso próprio. Para tais pessoas, o outro tem valor desde que lhe conceda algum privilégio. Nesse contexto, o conceito de felicidade é muito limitado para a realização dos ideais pessoais com um desligamento das situações que proporcionam felicidade aos outros. O capitalismo, por sua vez, cria a ideia de que não existe outra possibilidade de sistema que não seja o capitalismo. E, no capitalismo, para que alguns ganhem e sejam bem-sucedidos, é necessário que outros percam – trata-se da relação explorador e explorado. Nas palavras de Lipovetsky e Charles (2004):

De um lado, os indivíduos, mais do que nunca, cuidam do corpo, são fanáticos por higiene e saúde, obedecem às determinações médicas e sanitárias; de outro lado, proliferam as patologias individuais, o consumo anômico, a anarquia comportamental. O hipercapitalismo se faz acompanhar de um hiperindividualismo distanciado, regulador de si mesmo, ora prudente e calculista, ora desregrado, desequilibrado e caótico. No universo funcional da técnica, acumulam-se comportamentos disfuncionais. (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004, p. 55).

Bauman (2001) é o filósofo que destaca o tema das relações sociais na contemporaneidade e apresenta a modernidade atual como líquida em que as pessoas se configuram como consumidores. Trata-se do consumo em série de coisas desnecessárias, mas que a modernidade líquida valoriza ao extremo. Desse modo, inviabiliza a vida que busca alienar-se desse exacerbado consumismo. O consumo alimenta o ego interno das pessoas e as faz sentir bem porque podem consumir. Diferentemente da Idade Média, em que se privilegiava uma vida futura e, por essa razão, praticava-se a mortificação dos apetites sensíveis; na modernidade líquida, busca-se o hiperconsumismo, vivencia-se um eterno presente de realização de compras e mais compras. Assim sendo, Lipovetsky e Charles (2004, p. 77) trabalham a dimensão de se viver no presentismo, sem perspectiva de futuro.

Uma das consequências mais perceptíveis do poder do regime presentista é o clima de pressão que ele faz pesar sobre a vida das organizações e das pessoas. Grande número de quadros funcionais menciona o ritmo frenético que domina a cadeia vital das empresas nesta época de concorrência globalizada e ditames financeiros. Sempre mais exigências de resultados a curto prazo, fazer mais no menor tempo possível, agir sem demora: a corrida da competição faz priorizar o urgente à custa do importante, a ação imediata à custa da reflexão, o acessório à custa do essencial (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004, p. 77).

Essa vivência do presentismo é fruto de uma nova visão de mundo, não mais transcendente, mas imanente e sem lugar para as metanarrativas. Nesse mundo presentista, podemos questionar-nos sobre o próprio lugar para a filosofia, tendo em vista que nos interessa as descobertas científicas e não reflexões abstratas sobre os temas. Não queremos aqui desmerecer a filosofia, mas dizer que, em um mundo que visa resultados e mais resultados, a filosofia é abstrata demais e preocupada com questões que não trazem resultados imediatos.

Em uma outra perspectiva, ao observarmos os relacionamentos afetivos das pessoas, de modo geral, na sociedade, percebemos o quanto efêmeras são algumas relações. Contudo, isso

não importa. Importa viver o presente. Desse modo, muitas pessoas não pensam mais em construir relações duradoras, mas as relações são descartáveis e líquidas como aponta Bauman (2001). No âmbito acadêmico, também percebemos o quanto os pesquisadores nas universidades sofrem uma pressão por produção e mais produção, vive-se para produzir dentro de uma lógica capitalista de acúmulo de produção, esquecendo-se, muitas vezes, que existe vida além do *Lattes*. Evidentemente, não queremos com isso desmerecer as produções científicas, mas dizer que até mesmo o âmbito acadêmico é contaminado por esse ideal do presentismo e da necessidade de produzir cada vez mais.

Além disso, Lipovetsky (2005, p. 53) comenta sobre o culto à celebridade, que sofre uma queda porque cada indivíduo passa a ser uma minicelebridade no seu circuito de relações pessoais. Poderíamos aqui atualizar para o exibicionismo nas redes sociais vigentes na sociedade em que vivemos. Nas palavras do filósofo:

Culto à celebridade? Ao contrário, o que é muito mais significativo é a queda da veneração conhecida pelas vedetes e os grandes deste mundo. O destino das “estrelas” do cinema corre paralelo ao dos grandes líderes políticos e dos pensadores “filosóficos”. As figuras imponentes do saber e do poder se apagam, pulverizadas por um processo de personalização que não pode tolerar por muito tempo a manifestação ostentatória de uma tal desigualdade, de uma tal distância. O mesmo momento vê a dissolução dos sagrados discursos marxistas e psicanalíticos, o fim dos gigantes históricos, o fim das estrelas, pelas quais se cometiam suicídios simultaneamente à multiplicação de pequenos mestres pensadores: surge o silêncio do psicanalista, das estrelas de um verão, das considerações intimistas dos políticos. (LIPOVETSKY, 2005, p. 53).

Quando observamos *posts* nas redes sociais, percebemos quantas minicelebridades se manifestam em exibicionismo na internet. Há pessoas que se tornam especialistas em todos os assuntos, postando opiniões sobre os mais diversos segmentos, atribuindo a si mesmas um equivocado grau de “verdade”. Colocamos “verdade” entre aspas porque, em tempos hipermodernos, a “verdade” apresenta-se como uma excrescência

para a qual não há mais lugar para a verdade autêntica. Parece que o senso comum passa a ter mais lugar que a verdade.

No caso do Brasil, retirada a necessidade de graduação no curso de Jornalismo para atuação na área, mesmo que não disponha do diploma do curso em referência, uma pessoa pode atuar, e, assim, multiplicaram-se propagadores de *fake news*. Não se cogita, neste espaço, discutir a idoneidade do profissional, uma vez que há muito redator não formado em Jornalismo que prima por seu procedimento ético, como também o contrário se constata. Contudo, não temos mais condições de averiguar a origem das *fake news* que proliferam pelas redes sociais, uma vez que muitas pessoas, mesmo sem consultar a veracidade do que propagam, ou seja, investigar a veracidade em pesquisa na fonte, compartilham notícias impensadamente, sem avaliar se comprometem a vida de outrem, sem verificar se tais informações são verdadeiras ou falsas. Nessa esteira, até mesmo *sites* tira-teimas muitas vezes veiculam outras *fake news*. Parece-nos que, atrelada a essa atitude de propagar *fake news*, falta alfabetização científica para que essas pessoas possam ter condições de analisar o que postam ou compartilham. Elas, em muitos casos, postam com base apenas na leitura do título que, na maioria das vezes, é deveras sensacionalista e busca apenas desmoralizar, confundir ou promover a discórdia. Além disso, esse contexto todo acaba contribuindo para a construção de uma onda cada vez maior de buscar desmerecer o conhecimento científico e a veracidade dos fatos, dando força para movimentos que evidenciam o extremismo.

Lipovetsky (2005) trabalha com a hipótese do narcisismo exacerbado que vivemos na atualidade. Cada dia mais “[...] os indivíduos aspiram a um desapego emocional cada vez maior por causa dos atuais riscos de instabilidade das relações pessoais” (LIPOVETSKY, 2005, p. 56). Vivemos, na verdade, em uma sociedade egoísta, em que cada um pensa em si e na sua felicidade. Talvez, por isso, instale-se a dificuldade de as pessoas construírem relações duradoras, porque cada um está pensando apenas no seu próprio ser. É de pensar-se, também, na motivação para os

relacionamentos, uma vez que o ideal de comunhão de vida distancia-se demasiadamente daquilo que buscam as pessoas. Enfim, Lipovetsky (2005) diagnostica o “[...] fim da cultura sentimental e [o] surgimento de uma cultura em que cada qual vive num *bunker* de indiferença, ao abrigo das próprias paixões e das dos outros” (LIPOVETSKY, 2005, p. 56).

Em se tratando do âmbito educacional, grandes desafios desvelam-se. Pelogia (2019) problematiza, com base no pensamento de Lipovetsky, a questão da educação como fenômeno complexo. Diante de tal panorama, “a autoridade disciplinar do professor desaparece” (PELOGIA, 2019, p. 208). O autor constata que vivemos na sociedade da informação, da proliferação da palavra e, nesse meio, como educar? Tendo em vista a limitação de espaço neste trabalho, pretendemos, em posteriores investigações, dedicarmo-nos à reflexão em seara da educação em uma sociedade pós-moderna. Por ora, enfatizamos que, nesta era do vazio, por vezes, por sentirem-se “vazios”, os estudantes não apresentam maior desejo de realizar um projeto de vida e, por essa razão, apelam para a indisciplina para extravasar seu desconforto e a falta de sentido para a própria vida.

Não queremos, com isso, estabelecer um juízo de valor sobre os tempos em que vivemos, mas, ao perderem o sentido de transcendência, os jovens já não encontram adequados caminhos que os conduzam à trilha capaz de garantir um sentido à própria existência. Urge ressaltarmos que os tempos não retornarão e, assim, novos parâmetros devem ser buscados pela contemporaneidade a fim de reencontrar liames de novos rumos para a própria vida. Será possível não sucumbir ao individualismo e ao consumismo reinante sem, ao mesmo tempo, ser excluído da sociedade? Batista, Baccon e Gabriel (2015) apresentam uma problematização com base no pensamento do filósofo Foucault acerca do fato de a instituição escolar encontrar-se em crise justamente porque a disciplina, por vezes, já não é mais valorizada pelos estudantes, e os professores encontrarem dificuldades em sua lida cotidiana como disciplinadores.

Ao pensarmos na sociedade de consumo vigente na sociedade atual, podemos citar os milhares de excluídos da sociedade porque não dispõem de dinheiro para consumir. Uma vez que não podem consumir, veem-se excluídos. Por vezes, não é uma exclusão da sociedade, mas uma autoexclusão que leva as pessoas até mesmo à depressão porque não podem consumir. É notório o quanto bens adquiridos tornam-se, quase que imediatamente, obsoletos e necessitam ser substituídos. É a cultura do descartável, daquilo que se rejeita, mal se fecha a compra desse mesmo objeto, porque outro mais novo e com equipamentos mais modernos surge no mercado. Nas palavras de Lipovetsky (2005) sobre o consumismo:

O consumismo é uma estrutura aberta e dinâmica: ele solta o indivíduo dos laços da dependência social e acelera os movimentos de assimilação e de rejeição, produz indivíduos flutuantes e cinéticos, universaliza os modos de vida, permitindo um máximo de singularização dos homens. É o modernismo do consumismo regido pelo processo de personalização, neste aspecto paralelo à vanguarda artística ou à psicanálise, e opondo-se na totalidade ao momento histórico complexo que se organiza em torno de suas lógicas antinômicas, sendo uma delas rígida, uniforme, coercitiva e a outra, flexível, opcional, sedutora. (LIPOVETSKY, 2005, p. 89).

O consumismo está associado a um movimento de buscar-se viver hedonisticamente. Tudo que é sacrifício, mesmo que seja em prol de um projeto de vida, é relegado a um plano inferior. Nesse contexto, o próprio conceito de verdade acaba sendo relegado a um segundo plano. Diante de tal perspectiva, em que verdade acreditar? Não há mais a figura da autoridade da qual emane a verdade. Como apontou Pelógia (2019), a própria educação já não mais encontra no professor alguém que consiga disciplinar os alunos com o objetivo de educá-los, além de transmitir conhecimentos. Contribuem, para nossas reflexões, as afirmações de Lipovetsky (2005):

Cada vez mais voltados para as preocupações particulares, os indivíduos se pacificam não por ética, mas, sim, por hiperabsorção individualista: nas sociedades que impulsionam o bem-estar e a realização de si mesmo, os indivíduos, é claro, têm mais desejo de encontrar a si mesmos, de auscultar, de se “drogar” com viagens, música, esportes, espetáculos em vez de se defrontar fisicamente. A repulsão profunda e geral dos nossos contemporâneos pelas condutas violentas é função dessa disseminação hedonista e informal do todo social realizada pelo reinando do automóvel, da mídia, do lazer. (LIPOVETSKY, 2005, p. 169).

Como bem nos apresenta Lipovetsky, o individualismo reinante com seu vácuo faz as pessoas buscarem compensar esse vazio existencial com práticas constantes de busca de uma compensação com atividades hedonistas. Será possível romper com esse individualismo reinante? Os sinais dos tempos parecem indicar que não. Diferentemente da Idade Média, em que fé e razão intimamente se uniam; na contemporaneidade, até a própria ciência passa a ser questionada quando deseja filosofar. As pessoas querem resultados efetivos da ciência para sua vida no agora, deixando-se sucumbir ao presentismo onipresente. Poderíamos acrescentar as reflexões de Lipovetsky à preeminência do mundo virtual sobre o mundo real. Muitas pessoas dialogam mais com seus amigos virtuais do que com seus amigos reais. Indivíduos que recebem mais cumprimentos, mais mensagens, por redes sociais do que pela presença de pessoas do seu cotidiano por ocasião de eventos. Poderíamos, talvez, afirmar que a hipermodernidade, portanto, também se caracteriza pela proeminência do virtual sobre o real.

É possível uma resposta para um mundo desorientado?

Lipovetsky e Serroy (2011), no contexto do neoliberalismo na sociedade, destacam a mercantilização integral da cultura. A cultura torna-se uma mercadoria. Os estudantes tornam-se clientes das instituições escolares e universitárias. Tudo visa ao lucro. Não se tem outro referencial motivacional senão o lucro. Nas palavras de Lipovetsky e Serroy (2011):

Eis-nos em uma cultura pós-revolucionária e ao mesmo tempo hipercapitalista. Em toda parte, o imaginário da competição, a cultura de mercado é que triunfam e se difundem, redefinindo os domínios da vida social e cultural. [...]. Na idade moderna, as transformações mais importantes da esfera cultural foram impulsionadas pela dinâmica da ideologia individualista, com suas exigências de liberdade e de igualdade; na era da hipermodernidade, a economia e seu poder multiplicado é que se impõem como a instância principal da produção cultural. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 14).

O capitalismo estimula as pessoas a constantemente disputarem entre si. A cultura torna-se mercadoria. O neoliberalismo nada deixa escapar. O neoliberalismo dissemina-se pelos mais variados campos, mas, principalmente, em seara da educação pública, que resta, assim, desmantelada. E a cultura de mercado domina os mais diversos segmentos. É muito comum, ao assistirmos a noticiários, ouvir o apresentador dizer que o mercado reagiu positivamente a uma medida governamental ou não. Os políticos passam a tomar decisões pautados exclusivamente pelas decisões de mercado, que representa o interesse das grandes corporações capitalistas. Isso implica evidentemente o não atendimento às demandas sociais da sociedade, mas, sim, aos interesses das grandes corporações que, além disso, muitas vezes financiam campanhas eleitorais e passam a dominar o cenário político. No campo da ciência, a palavra inspiradora é progresso científico. Entretanto, não nos damos conta de que o progresso e a mecanização têm gerado o desemprego. Também não nos damos conta de que contribuímos para cercear a perpetuação da espécie humana no planeta quando impossibilitamos a continuidade da vida humana no planeta pelo exacerbado consumismo e exploração não sustentável do meio ambiente. Nas palavras de Lipovetsky e Serroy (2011):

O progresso aparece como um avanço indecifrável que, arrastando tudo em sua corrida desenfreada, cria um mundo hipertrófico de inseguranças. Um progresso que não é mais anunciador de uma reviravolta revolucionária do presente, e sim um prolongamento tentacular, exponencial, eficiente dele, não tendo outro horizonte que não o mercado e a democracia. Nos tempos do capitalismo absoluto, em que tudo é concorrência, em que tudo prolifera e se multiplica ao infinito, é preciso ser sempre mais moderno, reativo, eficaz, o que não se dá sem pressões provocadoras de ansiedade e dúvidas sobre si próprio. Não é mais de carência que nasce o desnordeio; é do *hiper*. É ele que convém interrogar. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 24, grifo dos autores).

O tema da indústria cultural, tematizado pelos filósofos da escola de Frankfurt, reaparecem na contemporaneidade. Lipovetsky e Serroy (2011) acreditam que vivemos um período da hipermoda, não tanto por determinado produto buscado, mas pelo mito que se estabelece em torno de determinado produto. A associação de um produto com uma celebridade torna-o meritório como objeto de desejo por milhares de pessoas. Vive-se um momento de sedução em que marcas são mais importantes que a própria qualidade dos produtos. Tudo isso acaba contribuindo para um vazio interior cada vez maior nas pessoas que querem suprir a ausência de sentido da vida pela compra desses produtos julgados “espetaculares” pelo simples fato de serem utilizados por celebridades.

Vivenciamos também, nesta sociedade, a busca pelo desempenho, aliás, uma obsessão por ele (LIPOVETSKY, 2007, p. 260). A todo custo as pessoas precisam vencer na vida. Não que não seja necessário ser bem-sucedido, mas ocorre uma obsessão pelo bom desempenho. Crianças passam a ter rotinas extremamente desgastantes, sem espaço para atividades lúdicas ou, quando as têm, ocorrem de maneira imposta por horários. Crianças construindo currículo, eis a situação da sociedade pós-moderna no entendimento de Lipovetsky (2007):

O ideal de superar-se e de vencer não se limita mais a algumas esferas da vida social: agora invade a sociedade em seu conjunto, absorvendo o consumo e os modos de existência, a intimidade e os estados de espírito. Todos dopados, todos sob a injunção de serem competitivos, de assumir riscos, de estar no topo: a cultura de desempenho explode em todas as direções. [...]. O conceito de desempenho é agora convocado de maneira tão sistemática, tão banalizada, que temos o direito de pensar que tomou o lugar ocupado antigamente pelas temáticas de alienação e da exploração. (LIPOVETSKY, 2007, p. 261).

Por vezes, deseja-se vencer a todo custo, mesmo que prejudique ou deixe de ajudar a alguém. Eis uma sociedade que cobra resultados. Não que não se deva fazer isso, mas a sociedade contemporânea excede em tais propósitos. Nesse contexto, por vezes, a própria vida familiar é eclipsada pelo profissional. Já vivemos mais horas no trabalho do que com a família e, por vezes, até as horas livres para se dedicar à família são roubadas pelo trabalho, no afã de atingir resultados cada vez mais desafiadores na busca de ser o melhor. Ser o melhor talvez identifique a metáfora que mais exemplifica esse desejo exacerbado. É evidente que precisamos buscar a excelência em tudo que fazemos, no entanto, é importante, a ponderação: não vivemos apenas na esfera profissional, outras esferas exigem nosso tempo e nossa dedicação.

Lipovetsky (2007) entende que a sociedade atual muito incorporou o que os frankfurtianos chamavam de razão instrumental, os quais acabam reduzindo tudo ao produzir instrumentalmente. O próprio conceito de bem-estar é incorporado pelo mundo neoliberal, que passa a ser entendido apenas como um bem-estar capitalista, no sentido do poder de compra e de consumo de bens, sejam estes necessários ou não. O filósofo também apresenta o fenômeno da inveja, que é considerada o motor para o autoaperfeiçoamento. Em perspectiva diferente, encontramos o espírito de crescimento aliado ao de solidariedade que, muitas vezes, não está presente na sociedade de consumo em que vivemos.

Considerações finais

Nossas leituras das obras de Lipovetsky permitem entender um pouco mais da sociedade em que vivemos. Evidentemente, uma vez que não existem metanarrativas nas sociedades pós-modernas, também o pensamento desse filósofo não deve ser entendido como dogma de fé. Por outro lado, suas reflexões sobre a condição pós-moderna em que vivemos provoca um sentido de urgência de autoavaliação como pessoas que vivem nesta sociedade. Fica bem demarcada nas obras estudadas desse filósofo a temática do individualismo e do consumismo, além de outras que poderíamos citar.

Nesse sentido, vivemos em uma sociedade individualista. Vivemos a idolatria do espírito narcísico; afinal, quem é mais belo do que eu? Pelas redes sociais, como mencionamos, podemos perceber pequenas celebridades que postam um mundo artificial ao seu mundo real nas redes sociais. Não podemos abdicar das enormes contribuições do advento tecnológico para nossa existência, mas, por outro lado, temos de lançar um olhar crítico sobre o endeusamento dos recursos tecnológicos. Refletimos que a acentuada mecanização acabou por gerar muito desemprego. E, ainda, pensando nas questões ambientais, podemos acabar com as condições de existência de vida no planeta para futuras gerações humanas, se não houver uma mudança de consciência urgente na humanidade.

Outro aspecto é o consumismo. Bauman (2001), grande pensador, alerta para as questões do consumismo nas sociedades contemporâneas. Uma coisa é consumir e aproveitar dos bens para o próprio bem-estar; outra é tornar-se um escravo do consumo a ponto de constituir a identidade pela própria capacidade de consumo, muitas vezes, apenas para suprir um vazio.

Enfim, os estudos aqui realizados com base em Lipovetsky, longe de darem respostas para nosso agir, instigam-nos a refletir acerca da importância da filosofia para pensar questões atuais presentes na sociedade e despertar em nós o desejo de buscar algumas respostas sobre o que podemos fazer e qual deve ser o nosso papel como educadores nessa sociedade hipermoderna.

Contudo, essa é uma tarefa para uma próxima pesquisa, na qual buscaremos investigar como a pós-modernidade afeta a educação, sobretudo a relação entre estudantes e professores.

Agradecimentos

Ana Lúcia Pereira agradece a bolsa de produtividade da Fundação Araucária. Fábio Antonio Gabriel agradece bolsa de doutorado para a Fundação Araucária/CAPES e bolsa de pós-doutorado da CAPES.

Referências

- BATISTA, F.; BACCON, A. L.; GABRIEL, F. Pensar a escola a partir de Foucault: uma instituição disciplinar em crise? **Revista Inter Ação**, v. 40, n. 1, p. 1-16, 2015. Doi: <https://doi.org/10.5216/ia.v40i1.30659>.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CHARLES, S. Introdução ao pensamento de Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. (orgs.). **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 13-51.
- LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução Therezinhas Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.
- LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PELOGIA, T. Educar para o complexo: uma reflexão acerca do aluno enquanto indivíduo a partir de Gilles Lipovetsky. In: PEREIRA, Ana Lúcia et al. (orgs.). **Docência**: processo de aprender e de ensinar. Volume 1. Rio de Janeiro: Multifoco, 2019. p. 189-216.

A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: ENSINO, CURRÍCULO E PERSPECTIVAS ORIENTADORAS

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

Introdução

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar. (BRECHT,
1982, p. 45.).

As relações de exploração e domínio presentes em toda a sociedade, são camufladas em concepções que pretendem tornar hegemônico um modelo de organização social fundamentado na contradição entre capital e trabalho. De acordo com Gramsci (2016) a organização política da classe dominante na sociedade política e civil, ou seja, no Estado e em instituições privadas com representação nos segmentos religiosos, políticos, educacionais e culturais, entre outros, é essencial para consolidar a sua posição hegemônica na sociedade.

É desse modo que as ideias e as concepções de mundo de uma época são organizadas para a manutenção dos mecanismos que contribuem para a primazia de um determinado modelo de

organização social. Gramsci (1978, p. 20) afirma que o “homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação”. Isso quer dizer que os seres humanos transformam a realidade, constituem relações sociais, mas o fazem sem a clara consciência que tais ações estão a serviço da classe que detém o controle da hegemonia no terreno social.

Para Kosik (1976, p. 16) “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e, como ao mesmo tempo nela se esconde”. Por esse motivo, Brecht (1982, p. 45) enfatiza que é preciso desconfiar do “habitual”, do cotidiano e de tudo que parece “natural”, ou que é naturalizado nas relações sociais. Assim, quando as visões de mundo, não são confrontadas ou questionadas, elas ganham força material e configuram-se em instrumentos de hegemonia.

De acordo com Gramsci (2016, p. 83), as “ideias e as opiniões não ‘nascem’ espontaneamente no cérebro de cada indivíduo”, ao contrário, “elas tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão”, ou seja, “houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política da atualidade”.

No processo de afirmação de determinada hegemonia, as “ideias” e as “opiniões” a que Gramsci (2016, p. 83) se refere, alimentam “concepções de mundo” presentes nas relações estabelecidas pelos seres humanos na sociedade e, estando presentes nas várias situações e instituições, dentre as quais destacamos as instituições educativas, influenciam o pensamento e as ações de uma época histórica.

A educação, então torna-se um mecanismo de reprodução social, na medida em que, nela estão imbricados modos de pensar e agir que não estão isentos de intencionalidades, pois conforme Gramsci (2016, p. 23) considera, a “tarefa educativa e formativa do Estado” consiste em “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico”.

Assim, há interesses imbricados na educação institucionalizada e a História enquanto disciplina escolar, em menor ou maior escala esteve atrelada ao projeto de sociedade de um determinado momento histórico. Desse modo, amparados no referencial teórico metodológico do Materialismo Histórico e Dialético, temos como objetivo contextualizar o caminho trilhado pela História como disciplina na educação brasileira a fim de identificar as perspectivas políticas que influenciaram os conteúdos e o currículo de História em diferentes momentos.

Para tanto, iniciamos nossas exposições abordando sobre como se deu a constituição da História como disciplina no Brasil, em 1838, durante o período do Império, destacando as perspectivas orientadoras e as intencionalidades presentes no currículo da disciplina. Após isso, situamos a História como disciplina durante a República e pautamos algumas políticas educacionais que influenciaram o modo de compreender, pesquisar e ensinar a História, especialmente àquelas adotadas durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e durante a ditadura militar (1964-1985).

No que se refere as políticas implementadas após abertura democrática, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e a atual Base Nacional Curricular – BNCC, as quais repercutem diretamente no currículo e no ensino de História. Procuramos abordar sobre tais políticas em uma perspectiva dialética e identificar os vínculos estabelecidos entre as mesmas e um projeto de mundo, homem e sociedade.

Por fim reafirmamos o caráter político assumido pela História, enquanto disciplina escolar no Brasil, destacamos as potencialidades dessa disciplina para a compreensão do homem em sociedade, para a construção do pensamento crítico e para a ampliação de uma visão de mundo pautada no entendimento do homem como ser histórico e social, dotado da capacidade de transformação da sua realidade.

O Caminho trilhado pela História como disciplina na educação brasileira: ensino, currículo e perspectivas orientadoras

A História como disciplina escolar, orientada por uma grade curricular específica se constituiu no Brasil no ano de 1838, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Esse colégio, que recebeu o nome do seu patrono, o imperador do Brasil Dom Pedro II, foi criado durante a regência de Pedro Araújo de Lima, marquês de Olinda, situando-se como parte de um projeto de nação a ser implementado no Brasil naquele momento histórico. (TOLEDO, 2005).

De acordo com Toledo (2005) o projeto de nação imperial, visava reafirmar as bases agrárias do país, colocadas em xeque pelas concepções abolicionistas que ganhavam cada vez mais terreno em nível nacional e mundial, prejudicando a posição hegemônica ocupada pela elite imperial brasileira¹. Assim, o desafio posto, naquele momento histórico, era “criar as condições para que as relações de poder inscritas na ordem econômica escravista fossem toleradas, vivenciadas e interiorizadas por cada um dos agentes sociais”. (TOLEDO, 2005, p. 03).

Tomando como referência esses argumentos, Toledo (2005) afirma que as classes que ocupavam posição de domínio na política e na economia brasileira, naquela conjuntura, compreenderam que era necessário:

um saber sobre o passado nacional, pois se um conhecimento sobre as nações apresentava-se necessário àqueles sujeitos que de maneira ativa viviam o momento de consolidação do Império brasileiro, da mesma forma construir um saber sobre o passado nacional era um dos caminhos considerados mais acertados para que se reconhecesse o país como uno. Isso porque, o movimento da sociedade imperial resultava do próprio modo como a sociedade colonial se constituía e seus fundamentos advinham da mesma razão por que existia. [...]. (TOLEDO, 2005, p. 03).

¹ A elite imperial brasileira era composta por “fazendeiros, comerciantes e negociantes, capitalistas, membros da alta burocracia leiga e eclesiástica, intelectuais e pequenos funcionários governamentais”. (TOLEDO, 2005, p. 03).

Tendo isso em vista, as elites imperiais se organizaram para a construção de um arcabouço ideológico que tolerasse o sistema escravista e homogeneizasse um projeto de nação com sustentação política no Império e econômica no sistema escravista. Para Toledo (2005, p. 03) esse projeto era estruturado na “necessidade de identificar uma unidade nacional, de tal modo que reconhecer o Império como ‘um e uno’ foi o fio condutor da construção do imaginário do Estado brasileiro como Nação”. Assim:

Na tarefa de criar a nação a História consolidou suas bases constituintes como disciplina escolar. Pensar essa disciplina se construindo no Brasil é, portanto, pensar o saber histórico se definindo no conjunto das relações sociais imperiais do início do século XIX. Nesse processo, sua disciplinarização mantém íntimos nexos com os temas que permeiam o debate em torno do nacional e com a fundamental preocupação com a formação do sujeito político. (TOLEDO, 2005, p. 04).

A História como disciplina no Brasil, portanto, se constituiu como um instrumento que viabilizou a construção de um projeto político de nação, em um momento histórico permeado pela instabilidade política. Manoel (2012) discorre sobre os elementos conjunturais de 1838, ano em que foi inaugurado o Colégio Pedro II e que a História se estabeleceu como disciplina escolar no país:

[...] o Brasil tinha passado pelo processo da Independência havia apenas 16 anos, pela Constituição Outorgada, há 14 anos, pela Abdicação, há 7 anos, pelo Ato Adicional, há 4 anos, era governado por um Regência tumultuada, que nem se firmava como una ou trina, como provisória ou permanente, fato que levaria ao Golpe da Maioridade, em 1840 [...]. (MANOEL, 2012, p. 163).

O Colégio Pedro II, se impôs como uma instituição que já nasceu com o objetivo de tornar hegemônica uma cultura, formando um corpo de intelectuais e políticos que contribuiriam para a conservação daquele modo de organização da sociedade, conforme ressalta Toledo (2005) por meio das considerações:

Criado para ser a instituição formadora de uma elite intelectual, capacitando-a para seguir os cursos superiores e assumir cargos políticos e administrativos do Império, o Colégio Pedro II tornou-se, quando não havia um “sistema” de ensino nacional, na instituição oficial, modelo a ser seguido pelas demais escolas de ensino secundário de todo o Império. Por isso, considera-se que o Imperial Colégio de Pedro II foi um centro irradiador das propostas educativas no Império. (TOLEDO, 2005, p. 04).

Alinhada às bases ideológicas presentes no Colégio Pedro II, a disciplina de História se firmou na exaltação do passado, no catolicismo e no patriotismo. Isso significa que os conteúdos históricos, privilegiavam os feitos do homem branco e europeu, que o sagrado permeava as discussões e as reflexões históricas e que as ações dos heróis, políticos e governantes eram enaltecidos em uma história de matriz positivista, personificada, sobre o ponto de vista de uma elite econômica e política que pretendia sustentar sua posição de domínio na construção e na uniformização de uma cultura. (FONSECA, 2006).

Esse modo de conceber a História e o ensino de História, também estava presente no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – (IHGB), o qual assim como o Colégio Pedro II, foi criado no ano de 1838. De acordo com Manoel (2012, p. 166) essas duas instituições possuíam “vinculações políticas que determinavam a própria direção a ser seguida no estudo da História Universal, conforme a nomenclatura da época, e no estudo da História do Brasil”. Além do mais, o corpo docente que ministrava as aulas de História no Colégio Pedro II estava vinculado ao IHGB, o que influenciava na pesquisa, ensino e no currículo da História ensinada naquele colégio. (MANOEL, 2012).

De acordo com Fonseca (2006) o objetivo de formar uma identidade nacional que tivesse o homem branco e europeu como protagonista do processo histórico, esteve presente em grande parte das ações do IHGB. Fonseca (2006, p. 46) aborda que essa instituição, em 1838, promoveu um concurso de monografia, no qual o trabalho vencedor, de autoria do pesquisador alemão, Karl Philipp Von Martius, “propunha uma história que partisse da

mistura de três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira”: o branco europeu, o negro africano e o indígena. Dessas raças, Von Martius deu ampla conotação para o “elemento branco [...] sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização”. (FONSECA, 2006, p. 46).

Para Fonseca (2006, p. 46) a compreensão de que “essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola” era hegemônica nas iniciativas do IHGB. Sob a influência da instituição, esse modo de compreender e escrever a história, ganhou materialidade nas salas de aula, por meio de livros, manuais e demais materiais didáticos. Por isso, Fonseca (2006, p. 47), compreende que a história ensinada e difundida, nesse momento histórico, era “uma história eminentemente política, nacionalista que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia”.

Com a implementação da República, no ano de 1889, houve a expansão do ensino secundário no Brasil. De acordo com Manoel (2012, p. 170), nesse período, foi colocado em prática um projeto educacional que ia além da “formação dos filhos nobreza da corte do Rio de Janeiro”, pois visava “educar o cidadão, ainda que, naqueles momentos iniciais dos tempos republicanos, se limitasse aos filhos da classe média e acima”. Assim, a educação e o ensino de História estiveram contornados por objetivos políticos, ideológicos que embora se sustentassem em perspectivas liberais e democráticas, limitavam o acesso igualitário e o direito à educação.

Ferreira Jr (2010) expressa que mesmo no regime republicano, a educação brasileira não perdeu seu caráter ideológico e de classe, pois:

[...] a política educacional dos primeiros tempos republicanos ficou condicionada tanto por elementos socioeconômicos quanto por aspectos ideológicos: de um lado, a massa migratória europeia, a partir da segunda metade do século XIX, introduziu um novo protagonista social nos grandes centros urbanos vinculados economicamente à agricultura de exportação; por outro, a consagração do primado liberal de que todos os cidadãos são iguais perante a lei. (FERREIRA JR, 2010, p. 54).

A educação primária era ofertada em Grupos Escolares e organizada em conteúdos vinculados às ciências naturais, história e geografia, noções de leitura, escrita e contagem. (FERREIRA, JR, 2010). Os Grupos Escolares eram públicos, sistematizados em quatro séries anuais ou classes e seguiam o princípio da laicidade, estabelecido na Constituição de 1891, o qual colocava “fim ao regime político do Padroado” (FERREIRA JR, 2010, p. 56), sob o argumento de que “nenhuma igreja poderia gozar de qualquer tipo de dependência em relação ao Estado”. (FERREIRA JR, 2010, p. 56).

Ferreira Jr (2010, p. 56) alerta que embora a legislação, vigente na época, se propusesse a “democratizar” a educação, “os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitistas” pois “os filhos dos ex-escravos e os brancos pobres ficaram excluídos da escolaridade”. Assim, a educação desenvolvida nos primeiros anos da República, manteve seu caráter elitista e excludente, o qual se fez presente durante todo o regime Império.

Fonseca (2006, p. 51) enfatiza que “não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento”. A autora, menciona que os livros didáticos produzidos, neste período, objetivavam à “formação do cidadão adaptado à ordem política vigente” (FONSECA, 2006, p. 51), como foi o caso do livro de “História do Brasil” de autoria de Rocha Pombo, o qual “afirmava ser necessário desenvolver nos jovens o ‘gosto pela história’ como condição para a criação de um espírito de povo”. (FONSECA, 2006, p. 51).

No processo de constituição do saber histórico e da própria História como disciplina, que se fez presente na República, o patriotismo foi um elemento utilizado para imprimir identidade à história nacional, aos ideais republicanos, ao cientificismo e ao progresso. Isso ocorreu porquê, de um país cuja base econômica era agrária, o Brasil passava por um processo de modernização industrial, no qual a nação “projetada naqueles começos do período republicano não bastava ser branca, cristã, civilizada conforme os moldes

européus” (MANOEL, 2012, p. 171-172), mas “deveria inserir-se no processo mundial de progresso material e científico representado pela industrialização”. (MANOEL, 2012, p. 171-172).

O nacionalismo foi um elemento que ajudou construir uma identidade nacional e com forte presença nos conteúdos de História, orientou a consolidação de projetos e reformas educacionais, voltadas para o desenvolvimento do Brasil. A condução do objetivo desenvolvimentista no país era realizada por uma elite que era dirigente da classe trabalhadora, ocupava os melhores cargos de emprego e detinha os melhores salários e oportunidades de estudo.

A Reforma Francisco Campos² de 1931 viabilizou a materialização desse projeto de sociedade, centralizando as ações do Ministério da Educação e da Saúde Pública, definindo programas, conteúdos e métodos de ensino e, com isso, limitando a autonomia das instituições de ensino e colocando a educação e o ensino de História a serviço dos interesses políticos. (FONSECA, 2006).

Do conjunto de decretos presentes na Reforma de Francisco Campos, destacamos, o Decreto nº 19.890 de 18 abril de 1931 que organizava o ensino secundarista em dois níveis: o fundamental com duração de 5 anos e o complementar com 2 anos de duração. Para Ferreira Jr (2010, p. 66) esse decreto, representou um atraso para a educação brasileira, reforçando seu caráter “elitista” e de classe, pois o curso fundamental, “objetivava formar, preferencialmente, o futuro dirigente político em detrimento do profissional que concluiria os cursos superiores” e o complementar, sendo destinado à aqueles que

² A Reforma de Francisco Campos de 1931 é composta pelo conjunto dos seguintes Decretos Leis: Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, que criava o Conselho Nacional de Educação, Decreto nº 19.851 de 11 de abril 1931, que organizava o ensino superior no Brasil, Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, Decreto nº 19.890 de 18 abril de 1931, que organizava o ensino secundário, Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931, que sistematizava o ensino comercial e a regulamentação da profissão de contador e o Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932, que “consolidava as disposições sobre a organização do ensino secundário”. (FERREIRA, JR, 2010, p. 64).

pretendiam ingressar no ensino superior, era uma espécie de preparação, “para cada um dos cursos clássicos que conferiam o título de doutor”, como Direito, Medicina e Engenharia.

De acordo com Romaneli (1986); Palma Filho (2010) e Dalabrida (2009), o Decreto nº 19.890/31 dificultava o acesso da população oriunda da classe trabalhadora ao ensino secundário e privilegiava os “alunos vindos das camadas superiores da pirâmide social” (PALMA FILHO, 2010, p. 88) pois, normatizava um currículo pautado no enciclopedismo, o qual era mensurado em um sistema de avaliação rígido, composto por provas escritas e orais que eram aplicadas mensalmente.

No que tange o ensino de História, Fonseca (2006, p. 53) pontua que a Reforma Francisco Campos recomendava a redução de conteúdos referentes à “questões diplomáticas e da história militar”, orientava os “estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries”, contribuindo para a redução do campo de estudo e da carga horária da História do Brasil, na medida em que diluía os seus conteúdos na História da Civilização.

O reestabelecimento da disciplina de História do Brasil, ocorreu somente no ano de 1942, por meio da Reforma Gustavo Capanema³. No entanto esse conteúdo, foi orientado por concepções comprometidas com a manutenção da estrutura social em vigor naquela conjuntura, pois visava a “formação moral e patriótica” (FONSECA, 2006, p. 53), por meio da interpretação dos acontecimentos históricos em uma dimensão grandiosa que

³ A reforma de Gustavo Capanema era composta por Leis Orgânicas do Ensino organizada, organizada nos seguintes em Decretos-lei: Decreto-lei nº 4073/42 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei nº 4244/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); Decreto-lei nº 6141/43 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); Decreto-lei nº 8530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal) e Decreto-lei nº 9613/46 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola). Para Saviani (2007, p. 269) essa reforma direcionava o ensino secundário “às elites condutoras” e o ensino profissional à classe trabalhadora, pois concedia “apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior”.

exaltava os feitos heroicos dos personagens e dos governantes, o civismo e o amor à pátria.

Manoel (2012, p. 174) destaca que a Reforma de Gustavo Capanema organizava o ensino de História em torno de três objetivos fundamentais: “1) Desenvolver no aluno a capacidade de compreender os grandes acontecimentos; 2) Desenvolver no aluno as condições para descrever as instituições sociais; 3) Fortalecer no aluno o sentimento de civismo”. Fonseca (2006, p. 54) afirma que os programas curriculares foram redefinidos em torno das “noções de pátria, tradição, família e nação” e mesmo com a incorporação de elementos científicos na história escolar “algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento à pressões de setores católicos ligados à educação”. (FONSECA, 2006, p. 54).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4.024/61, o projeto de modernização industrial do Brasil esteve presente em uma perspectiva de ensino, orientada pelo tecnicismo, a qual estabelecia vínculos entre a educação e os interesses capitalistas. De acordo com Saviani (2008, p. 297) durante a ditadura militar de 1964, houve ênfase em uma “concepção produtivista de educação” norteada por “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”, os quais visavam o alcance de “máximo resultado com o mínimo dispêndio”.

Em decorrência dessa política, as ciências humanas foram desvalorizadas e as disciplinas de História e Geografia, por recomendação da agência norte-americana United States Agency For International – (USAID)⁴, foram extintas e em seu lugar, foram

⁴ No ano de 1968, a agência norte-americana United States Agency For International – (USAID) firmou um conjunto de acordos com o Ministério da Educação – (MEC). Por meio de tais acordos, a USAID padronizava os métodos de ensino, ofertava cursos de formação de professores, determinava currículos, conteúdos e materiais didáticos a serem utilizados nas escolas públicas do país, atrelando a educação brasileira aos parâmetros de qualidade impostos pelos Estados Unidos. (FAZENDA, 1985). Para Romanelli (1985, p. 196) a parceria MEC/USAID, inscreveu-se na lógica da “necessidade de se adotarem, em

incorporados os Estudos Sociais. (MANOEL, 2012). Apontamos que essa iniciativa, além de cercear o acesso à conhecimentos históricos, ampliou o controle ideológico do governo militar e inibiu o desenvolvimento de um pensamento crítico fundamentado em uma interpretação “realista e historicista da realidade”. (GRAMSCI, 2016, p. 35). Desse modo:

De uma perspectiva teórica e metodológica, a criação dos Estudos Sociais provocou um dano quase irreparável ao ensino de História, ou melhor, a qualquer tentativa levar o aluno a algum tipo de raciocínio mais abstrato e inquiridor sobre a sociedade. A ideia chave dos Estudos Sociais é bastante atraente: levar o aluno ao conhecimento da parte ao conhecimento do todo, do conhecimento de sua rua, ao conhecimento do seu bairro e deste ao conhecimento de sua cidade e finalmente do próprio mundo e das relações que os homens estabeleceram ao longo do tempo até o presente. Para se forjar esse conhecimento era necessário o entrelaçamento da sociologia, geografia e história. (MANOEL, 2012, p. 175).

A redução do campo de estudos do conhecimento histórico, na medida em que limitava o desenvolvimento de um pensamento ancorado em princípios filosóficos, priorizava à formação vinculada ao tecnicismo, a qual era essencial para a materialização do projeto desenvolvimentista, pretendido durante o período de governo militar no Brasil. (MANOEL, 2012).

De acordo com Manoel (2012) com o alvorecer dos anos 1980, durante a Guerra Fria, a preocupação era consolidar o capitalismo à nível mundial. Tendo isso em vista, os teóricos liberais, com destaque para Francis Fukuyama, defendiam a teoria que esse modo de organização societária era o mais avançado de todo o percurso histórico, e que por isso, a história havia chegado ao fim. (MANOEL, 2012).

Tomando como referência a teoria do “fim da história”, o ensino de História que se desenvolveu durante a década de 1980, esteve desvinculado de uma reflexão ou debate mais aprofundado

definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil”.

sobre “os destinos finais da humanidade”. (MANOEL, 2012, p. 176). Isso quer dizer que, o que se propunha em termos de conhecimento histórico, naquela conjuntura, era apenas “saber como se dera a evolução humana até a vitória do capitalismo” (MANOEL, 2012, p. 176) e “como agir para assegurar essa vitória”. (MANOEL, 2012, p. 176).

Esse modo de conceber a História, nos remete às reflexões desenvolvidas por Marx e Engels (2007) sobre a existência de relações entre a produção de ideias de um tempo histórico e a atividade material dominante que nele se faz presente. Para esses autores, “a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Gruppi (1978, p. 04) se alinha a essa compreensão e infere que o controle realizado pelas classes dominantes, ganha materialidade em um “terreno ideológico” no qual se entrelaçam concepções políticas e culturais que contribuem para que a “reforma nas consciências” seja homogênea e atenda aos interesses daquelas classes.

É nesse sentido que, a educação e o ensino de História, mantém vínculos com ideologias que contribuem para que uma classe detenha o domínio político, cultural e econômico em um determinado tempo histórico. Contudo, na sociedade nada é definitivo, pois nela existem situações conflitivas, lideradas por “relações de forças” que se relacionam em um movimento dialético que impulsiona transformações políticas. (GRAMSCI, 2016).

Assim, com a abertura democrática em 1985, a disciplina de História, passou a se organizar em torno de ideais que visavam conscientizar o cidadão de seus direitos e deveres na sociedade e, com isso, municiá-lo para a transformação da realidade. (MATHIAS, 2011). É importante destacar a existência de limites em relação aos conceitos de cidadania e democracia empregados nessa conjuntura, pois conforme Mathias (2011) enfatiza, cabe-nos sempre refletir sobre às restrições da cidadania e da participação em uma sociedade de classes. De todo modo, as políticas educacionais implementadas após a abertura democrática,

objetivaram reforçar os ideais democráticos, fragilizados durante a ditadura militar de 1964.

No que se refere a disciplina de História essa tendência imprimiu uma nova configuração aos currículos de História, pois aliou-se ao estudo da cultura, identidade e modos de vida dos diferentes povos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394 de 20 de dezembro de 1996, dispôs sobre a importância do estudo das singularidades do povo e do território brasileiro, conforme aponta o fragmento em destaque:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996, n.p).

Assim como a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, visavam contemplar a diversidade do território brasileiro, tendo em vista as múltiplas realidades, costumes e povos. Para Silva (2014, p. 92-93), o que se colocava como proposta para o ensino de História, a partir dos PCN's, era a aquisição de um conjunto de habilidades, essenciais para a leitura do contexto, de modo que o educando fosse “capaz de identificar-se dentro do grupo social, ter consciência de suas responsabilidades diante da sociedade e a necessidade de conhecer a importância da memória para a humanidade”.

Silva (2014) destaca que na perspectiva dos PCN's, o aluno é um sujeito dotado de capacidade de criticar, analisar o contexto por ele vivenciado e dialogar com o conhecimento histórico, reconhecendo-se como agente no processo de produção desse conhecimento. Assim, “uma das principais características dos PCNs é a ênfase dada ao aspecto cultural” e “a defesa do multiculturalismo”. (SILVA, 2014, p. 93). Na interpretação de Silva

(2014, p. 93) tais elementos são prejudiciais, pois constituem elementos deslocados da luta de classes, que omitem problemas pautados nas “desigualdades sociais”, na “opressão” e nas contradições que se fazem presentes na realidade brasileira.

Em termos de políticas educacionais para o ensino de História, na atualidade, destacamos a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), que teve sua primeira versão publicada na Portaria 592 de 2015, a qual após uma série de mudanças no texto, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – (CNE) em 2017 e sancionada pelo Ministro da educação no mesmo ano. (FRANCO; SILVA JR; GUIMARÃES, 2018).

A disciplina de História na BNCC é vinculada à área das Ciências Humanas e contemplada como componente do currículo já no primeiro ano do ensino fundamental. O documento da BNCC, prescreve, padroniza e define um conjunto de competências gerais e específicas “de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do ensino fundamental”. (FRANCO; SILVA JR; GUIMARÃES, 2018, p. 1.018).

Franco; Silva Jr e Guimarães (2018, p. 1.019) realizam críticas à BNCC, argumentando que “longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos” a mesma “é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois vincula-se às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos. Moreno (2016, p. 03) endossa tais críticas, afirmando ser “inegável a vinculação entre a proposta da BNCC e as avaliações externas (IDEB6, PISA7) realizadas pelo Estado brasileiro autonomamente ou em conjunto com outras instituições internacionais”.

Franco; Silva e Guimarães (2018, p. 1.020) destacam que embora a BNCC indique “processos considerados imperativos na formação dos estudantes” como a “identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto” e reforce “que tais processos estimulam o pensamento [...] o texto é discreto em relação à estimular a problematização”. Os autores, ainda

destacam que a BNCC é um documento prescritivo, que não rompe com uma visão eurocêntrica da história e fragiliza uma leitura ampliada de mundo que possibilite a compreensão das diferentes realidades que se fazem presentes na atual estrutura societária. (FRANCO; SILVA JR; GUIMARÃES, 2018).

Destacamos que a História presente na BNCC embora se proponha a construir o pensamento crítico e ampliar a visão de mundo do aluno, reforça uma história escrita sob o ponto de vista das classes ou grupos dominantes, que historicamente nos impuseram modos de pensar e compreender a realidade. Nesse sentido, apontamos que embora a Base Nacional Comum Curricular, tenha como objetivo estimular a produção de “saberes”, tornando os indivíduos “mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação” (BRASIL, 2017, p. 398), o documento reforça as competências e habilidades indispensáveis para a manutenção da estrutura social capitalista.

Diante desse contexto, o que urge é uma educação com potencial historicista, que permita aos sujeitos realizar uma leitura de mundo, de modo a desvelar as contradições presentes na sociedade de classes, pois conforme Gramsci (1978, p. 13) não podemos ter “uma concepção de mundo” crítica, sem que haja, “consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções”.

Para Schlesener (2018) deve-se considerar que a perspectiva orientada pelo materialismo histórico e dialético, considera a existência de relações entre filosofia, história e política, de modo “toda a realidade precisa ser abordada do ponto de vista de seu movimento, implicando a historicidade do pensamento e de sua interlocução com esta realidade” (p. 79). Assim, é essencial desenvolver a consciência de que “própria concepção de mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e originais em sua atualidade” (GRAMSCI, 1978, p. 13) e, por isso, influenciados por modos de conceber e escrever a História.

Conclusão

A contextualização da trajetória assumida pela História, enquanto disciplina escolar no Brasil, revelou a existência de diferentes concepções político filosóficas, paradigmas e currículos adotados, ou seja, nela estiveram impressos interesses conciliados tanto com objetivos que visavam mudanças e rupturas, como também a conservação da sociedade. Assim, a disciplina de História esteve vinculada aos interesses particulares da classe que detinha o poder econômico ou político sobre toda a sociedade, ou seja, à classe dominante.

A transformação da História em disciplina, ocorreu em 1838 durante o regime do Império e já de início sustentou-se em uma perspectiva linear, eurocêntrica e de matriz positivista, sendo usada como um instrumento que viabilizou a constituição de relações de poder, de ideais políticos e econômicos fundamentados na escravidão e em uma cultura patriarcal, branca e elitista.

O Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – (IHGB), foram canais de difusão dessas ideologias, em uma História que buscava reafirmar a posição de domínio e controle das classes dominantes sobre toda a sociedade. Em maior ou menor escala, percebemos a primazia desse modo de escrever, conceber e ensinar a História nas salas de aula brasileiras, nos livros didáticos e métodos pedagógicos, orientações curriculares e políticas educacionais, adotadas em diferentes conjunturas históricas do nosso país.

Nesse sentido, a História escolar pode ser entendida como dotada de intencionalidades, ou seja, não é neutra, mas orientada por pressupostos políticos nos quais se revelam projetos de mundo alinhados à hegemonia da classe dominante. As políticas educacionais implementadas na conjuntura pós abertura democrática, especialmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e a atual Base Nacional Curricular – BNCC, embora avancem em relação às anteriores, especialmente àquelas adotadas a ditadura militar de 1964, mantém vínculos

estreitos com uma história escrita do ponto de vista das classes ou grupos dominantes.

É possível afirmar isso, porque embora BNCC se proponha a construir o pensamento crítico e estimular a produção de “saberes”, tornando os alunos “mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação” (BRASIL, 2017, p. 398), ela é fundamentada no objetivo de desenvolver um conjunto de competências e habilidades, que são indispensáveis para a manutenção da estrutura social capitalista e não para a sua superação.

Destacamos que o desenvolvimento de competências e habilidades, entra em contradição com a formação de um pensamento crítico, pois torna os sujeitos adaptados e conformados com sua situação de classe, inibindo as possibilidades de colocar em xeque a hegemonia dos grupos que historicamente detiveram o controle político e econômico na sociedade.

Assim sendo, reafirmamos o caráter político que a História e o ensino de História assumiram nas diferentes conjunturas. Contudo, isso não significa que desconsideramos as potencialidades dessa disciplina para a compreensão do homem enquanto ser social, do seu papel no processo de formação da sociedade e das leis que movimentam o mecanismo de funcionamento da sociedade. Desse modo, a disciplina de História é de fundamental importância para construção do pensamento crítico e para a ampliação de uma visão de mundo pautada no entendimento do homem como ser social, dotado da capacidade de transformação da sua realidade.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. Brasília: Gabinete do Senador Flávio Arns, 1996.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Data de acesso: 12 de jun. de 2020.

BRECHT, B. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do Ensino Secundário. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.02, p. 185-191, maio/ag. 2009.

FAZENDA, I. C. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FERREIRA JR, A. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

FONSECA, T. N de L e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, A. P.; SILVA JR, A. F.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.25, n. Especial. p. 1016-1035, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o PISA**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Data de acesso: 11 nov. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e terra, 1976.

MANOEL, I. A. O ensino de história no Brasil: do Colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais. In: Elisa Tomoe Moriya Schunzen, Tereza Malatian. (Org.). **Cadernos de Formação: Formação de professores**. 1ed., 2012, v. 8, p. 159-182.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

- MATHIAS, C. L. K. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011.
- PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: **Caderno de formação**. Cultura acadêmica Editora. São Paulo: 2010.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v.28, n. 76, p.291-312, set./dez. 2008.
- SCHLESENER, A. H. “Esta mesa redonda é quadrada”: notas sobre a gestão democrática a partir dos escritos de Antonio Gramsci. In: SCHLESENER, A. H.; OLIVEIRA, A. L. de.; ALMEIDA, T. M. G de. (Orgs.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. p. 63-85.
- SILVA, J. C. O ensino de história no contexto da legislação educacional brasileira. **InterMeio**, Campo Grande, v.20, n.40, p.81-96, jul./dez. 2014.
- TOLEDO, M. A. L. T. A disciplina de história no império brasileiro. **HISTEDBR On-line**. Campinas, n.17, p. 1 - 10, mar. 2005.

A PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO PARA ABORDAGEM DE TEMAS TABUS NA SALA DE AULA

Lucimar Araujo Braga
Francieli Terezinha Borges

Introdução

A partir do entendimento de que é preciso discutir no contexto escolar questões ligadas à diversidade de gênero, à sexualidade e à educação sexual, assuntos estes, que de modo geral, são pouco abordados no âmbito escolar e que ainda são considerados tabus, mesmo este tema sendo fundamental para a formação e o desenvolvimento do ser humano, principalmente na adolescência, em nosso entendimento, é que foi realizada esta pesquisa.

Sabe-se que há um impasse ao tratar de temas relacionados à sexualidade nas escolas (LOURO, 2013), diante desta inquietação decidiu-se partir para uma pesquisa que trouxesse mais questionamento e reflexões sobre o assunto gênero e sexualidade na sala de aula. Essa demanda nos causou interesse por acreditarmos que não somente a sociedade como também os professores precisam estar preparados para tratar de temáticas como estas, pois, por vezes algumas famílias não se sentem confortáveis para performatizar sobre gênero e sexualidade em casa ou por falta de conhecimento, ou por se tratar de assunto tabu, entre outros motivos.

Provavelmente, a falta de diálogo sobre temas considerados tabus, nos lares e depois nas escolas e a não reflexão sobre estes assuntos podem trazer para a convivência escolar e social como um

todo, comportamentos de desrespeito que poderiam ser resolvidos com discussões e diálogos – performatividades - acerca destes temas tão presentes na vida escolar e na comunidade em geral.

Neste trabalho propusemos uma reflexão sobre a performatividade da linguagem e a relação de poder e valor que os atos de fala carregam. Assim, exploramos a performatividade relacionada com as questões de gênero, de identidade e de sexualidade.

Por performatividade na linguagem entende-se que é preciso um contexto para que uma sentença seja proferida e considerada válida. Por exemplo, um enunciado performativo pode ser verdadeiro ou falso, a performatividade vai depender das circunstâncias em que tal sentença seja proferida.

A performatividade na linguagem pode ser uma constatação – um sinal vermelho, por exemplo, significa que devo parar – e pode representar o uso do imperativo verbal, por exemplo – Não jogue lixo neste local. Todas estas informações necessitam de um contexto, o caso do sinaleiro, por exemplo, utilizado nas cidades não faz sentido se for implementado dentro de uma fazenda, que não tem fluxo de veículos em movimento.

Nestes termos, neste artigo a questão da performatividade da linguagem será analisada dentro da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC - EM 2017) em que fizemos uma busca por campos apropriados para a inserção de temas tabus relacionados com as questões de gênero, de identidade e de sexualidade.

A pesquisa foi desenvolvida sobre qual o papel do discurso de professores mediante estas discussões em sala de aula, a partir do tópico das linguagens e suas tecnologias com o intuito de compreender a presença/ausência de temas relacionados à diversidade. A partir de uma análise da Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC - EM, 2017) buscou-se compreender de que forma é possível o trabalho com a diversidade de gênero e sexualidade, em sala de aula e como isso pode ser tratado.

Nestes termos, primeiramente fizemos o levantamento dos dados com a exploração do referencial teórico em que apresentamos um recorrido sobre a performatividade da linguagem, assim como uma explanação sobre a performatividade na construção da identidade, gênero e sexualidade. Passamos para a parte específica sobre currículo, uma vez que BNCC- EM/2017 se trata de um documento curricular que apresenta os campos de atuação e os objetos do conhecimento na área de linguagem; passamos para a metodologia utilizada no artigo; analisamos os dados e fazemos as nossas considerações finais para o resultado obtido com esta pesquisa.

A performatividade da linguagem

O estudioso e filósofo da linguagem John Langshaw Austin trouxe revelações e importantes reflexões sobre os estudos da linguagem, seja, revolucionando a filosofia analítica ou questionando postulados da linguística enquanto ciência autônoma. Com isso, Austin (1990) fortaleceu e abriu caminhos para os estudos da linguagem ordinária, impactando também a filosofia analítica e a linguística.

Os filósofos acreditaram durante muito tempo, que o objetivo de alguém, ao declarar alguma coisa, este, estava somente descrevendo um estado de coisas ou declarando um fato da realidade, e que isso, deveria ser verdadeiro ou falso, já os gramáticos, acreditavam que as sentenças não serviam somente para fazer declarações, mas também, para fazer perguntas e exclamações, sentenças que expressam ordens, desejos ou concessões. (AUSTIN, 1990). Entretanto, as limitações em tais afirmações, fizeram com que gramáticos e filósofos, mesmo considerando vagas as questões em relação à sentença e a declaração ser considerada semelhante, uma da outra, estes concordavam que não era fácil distinguir uma sentença, neste caso, uma pergunta, ordem, etc., de uma declaração.

Austin (1990) em seus estudos, unindo a linguagem e a filosofia, rompendo as barreiras destas duas áreas de estudo, nos chamou a atenção para uma teoria que desse conta de explicar o que fazemos quando dizemos algo, a isso nomeou de atos de fala, dividindo-os em atos constatativos e atos performativos, uma explicação do autor é de que os primeiros podem descrever ou expor algo, já os segundos, tem o poder de fazer algo, executar.

É possível entender o performativo, como uma linguagem em ação, que leva em conta a relação entre a linguagem e o mundo, isto é, o que se diz é de fato uma ação e não uma mera descrição da realidade. Com isso podemos perceber que a linguagem é carregada de poder, tendo como objetivo agir sobre o outro e sobre o mundo, deste modo, nota-se que os estudos da linguagem jamais se distanciam do sujeito, analisando sempre os contextos em que estão inseridas, as suas circunstancias e suas finalidades. Em outras palavras, a linguagem pode ser entendida como uma forma de ação sobre e no mundo e não apenas uma forma de descrever o que acontece, pois, a linguagem inclui não apenas os símbolos e sim os elementos e sujeitos envolvidos no contexto. Entende-se que por traz de tudo que dizemos há uma responsabilidade, carregando a ideia de que este ato é um acontecimento com início e fim já definidos. Quando se diz algo, ao mesmo tempo, se faz algo, tudo que dizemos tem uma intenção e com isso uma significação.

Segundo Ottoni (2002), Austin em suas reflexões notava que, filósofos e linguistas criaram dificuldades para o entendimento em torno da linguagem, por isso, ele dedicou-se a este tipo de estudo da linguagem e não ao estudo da linguagem considerada ideal ou formal.

Austin é considerado um desconstrutor da filosofia e da linguística tradicionais ao perceber e descrever que não existem fronteiras entre uma e outra, consequentemente, derrubando as barreiras e ao mesmo tempo atuando como um construtor de princípios nesta área de estudos, criador de termos e conceitos utilizados até hoje nos estudos da linguagem.

Austin (1990), por exemplo, questiona as propriedades de verdadeiro ou falso, ao argumentar a categoria afirmação muito

usada pelos filósofos, diferente disso, o enunciado performativo trazido por Austin (1990), não pode ser nenhuma coisa, nem outra, entende-se que a sua função própria é de realizar uma ação. Para o autor, ao estudar a linguagem, esse notou que havia muito mais a explorar, que analisar se um enunciado é verdadeiro ou falso. O performativo entendido por Austin (1990) como uma ação realizada, na qual o sujeito não se separa do seu objeto fala, como dissemos anteriormente, torna-se impossível analisar o objeto separado do sujeito.

Austin (1990, p. 24) explica, existem sentenças cujo objetivo: “não é descrever o ato que estaria praticando ao dizer o que disse, nem declarar que o estou praticando: é fazê-lo.” E ao mesmo tempo, sem considerar que estas sentenças sejam verdadeiras ou falsas, não é preciso justificá-las. Nestes termos, Austin (1990) usa dois exemplos para explicar estas questões, o primeiro exemplo é o caso do navio, se você batiza um navio, dentro de um contexto apropriado, vou dizer: eu batizo.

Outra situação é quando se diz em uma cerimônia de casamento: eu aceito, isto significa que não estamos relatando um casamento e sim casando. Estes casos foram nomeados por Austin (1990) como *performativos*, palavra derivada do inglês *to perform* verbo correspondente do substantivo ação, indicando que ao se pronunciar, está automaticamente, realizando uma ação, não sendo considerado um puro e simples dizer algo. Ottoni (2002), afirma que para Austin, o performativo seria a realização da ação pela fala.

Em 2015, Butler em entrevista para a UOL/CULT contou um pouco sobre seu trabalho e enfatizou a questão da performatividade dos corpos por gêneros e o quanto essa condição também indica a precarização dos corpos que sofrem os mais diferentes tipos de violência, em função das construções biológicas que identificam as pessoas como heteronormativas. Essa nomeação para Butler (2015), não respeita outras possíveis identidades para a pessoa, restando-lhe unicamente a imposição social criada por uma estrutura de poder que a linguagem abriga e confirma por meio de políticas impositivas.

E é neste sentido que este artigo percorre a BNCC – EM/2017, ou seja, procuramos entender o poder de um currículo impositivo que pode ocultar as questões de gênero e sexualidade como conteúdo a ser debatido na sala de aula. Assim, o próximo tópico aborda a performatividade na construção da identidade, gênero e sexualidade.

A performatividade na construção da identidade, gênero e sexualidade

A partir da definição do tema para esta pesquisa se entendeu que seria relevante propor um debate sobre alguns entendimentos relacionados a presença/ausência, no contexto escolar de questões ligadas à diversidade de gênero e à sexualidade, assuntos estes, que de modo geral, são pouco abordados no âmbito escolar, e que ainda são considerados tabus, mesmo acreditando que seja de fundamental importância para a formação da identidade e do desenvolvimento do ser humano. (LOURO, 2013).

As questões de diversidade de gênero e sexualidade, no âmbito escolar, reproduzem a sociedade com questões machistas e preconceituosas. Por isso, parece interessante entender e refletir sobre a urgência em falar destes assuntos na sociedade atual temas que afligem o ser humano, principalmente na adolescência.

O que se percebe é que algumas pessoas consideram urgente inserir no currículo educacional as muitas questões consideradas tabus, já outros, acreditam não ser papel da escola, nem do professor abordar tais assuntos por serem temas complexos. Assim, existe uma cobrança dos alunos para que se trate destes temas nas escolas, já que por vezes, a família não aborda tais discussões, por falta de conhecimento ou por puro preconceito. Entendemos que sim, é preciso haver maiores debates e reflexões sobre os temas tabus, afinal a sociedade segue homofóbica e machista.

Portanto, diante de tais inquietações e por sentir a necessidade em abordar tais temas, para discutir sobre eles é que estamos apoiados na teoria da linguagem, em que a performatividade e suas

contribuições, em relação aos temas considerados tabus, como diversidade de gênero e sexualidade e identidades podem ser explorados e utilizados indiretamente na sala de aula da educação básica, por professores/as em atuação.

Inicialmente, precisamos refletir e entender que é por meio da linguagem que o professor tem o poder de agir sobre a vida de seus alunos e que é necessário ter consciência deste poder e da importância que seu papel tem na construção/destruição das identidades dos sujeitos que estão em formação nas salas de aula. E assim, professores e professoras, precisam estar atentos e considerar toda e qualquer diversidade existente entre indivíduos que frequentam as escolas, garantindo o aprendizado e o alcance ao conhecimento para todas as pessoas.

A performatividade, como instrumento para abordagem destes temas em sala de aula, vem ao encontro destas discussões, já que o uso da linguagem dentro da sala de aula pode ser vista como uma forma de ação na formação identitárias destas pessoas, seja em questões de formação cidadã como em assuntos de entendimentos sobre temas relacionados ao estudo sobre o gênero e a sexualidade, mostrando que estas demandas estão sempre em contato com o tornar-se, construir-se, conhecer-se, transformar-se e etc.

Assim, no Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (2018. p. 17) está descrito que sim, há a necessidade de se trabalhar tais assuntos e mostrar que a escola é lugar de aprendizados diversos:

É papel da escola garantir os direitos de aprendizagem sobre diversidade cultural, sócio-ambiental, étnico racial, geracional, territorial, sexual, e de identidades de gênero, possibilitando aos estudantes compreender a constituição e a dinâmica da sociedade brasileira para exercitar a sua cidadania.

A urgência nestas questões está nos documentos oficiais, ao dizerem que é dever da escola, garantir conhecimentos em todas as esferas, para que os alunos tenham a compreensão geral da sociedade em que vivem, além do reconhecimento dos seus direitos e deveres e quais são suas posições no mundo. Percebe-se que

também é papel de professor/a abordar estes temas nas salas de aula, questões sobre diversidades de gênero e sexualidade, temas que ainda hoje são considerados tabus perante a sociedade.

Assim, parece haver um vácuo entre o que dizem os documentos e a ação nas escolas. De acordo com a nossa observação, ao longo de nossa convivência em sala de aula em estágio, por exemplo, pudemos perceber que estes temas não são tratados, é como se eles não existissem, como se não fizessem parte da sociedade, ou que se acredita não ser dever da escola abordar estes temas. Percebemos ainda que a falta destas discussões em sala de aula, trazem problemas, dúvidas e inseguranças aos alunos. Por isso, acreditamos que é importante a inserção de temas tabus nas salas de aulas.

Entende-se que o/a professor/a que dispõe de informações mais amplas sobre a diversidade de gênero e sexualidade, por exemplo, poderá se utilizar do conceito de performatividade para abordar teorias para desconstrução das estruturas de poder que regem as identidades, estas embasadas no senso comum e assim colaborar para a construção de uma escola e sociedade que respeite e a diversidade humana, além disso, que seja consciente das amarras que a linguagem pode proporcionar.

A partir disso, neste trabalho a contribuição da performatividade, nas discussões sobre gênero e sexualidade dos sujeitos, diz que:

a performatividade não é, assim, um 'ato' singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. (BUTLER, 1999, p.167).

Deste modo, a performatividade é vista como aquela prática, ação discursiva que é produzida por meio do poder ou da intenção dos sujeitos, em que um fato é constituído e se torna realidade ou não. Quanto mais a pessoa do/a professor/a estiver preparado/a para desconstruir um conceito hegemônico maior será sua contribuição na sala de aula, pois o contrário disso representa tão

somente pessoas reforçando questões impostas por uma sociedade que, em geral segue as imposições hegemônicas de preconceitos com temas considerados tabus em nome da manutenção de valores paternalistas e preconceituosos.

Por isso, acreditamos que professor/a seja a pessoa com maior possibilidade de utilizar seu discurso performativo – para revolucionar- na sala de aula, de forma a atuar sobre o currículo educacional, no caso a BNCC-EM-2017, buscando encontrar espaço entre os conteúdos propostos para incluir temas tabus como a diversidade e a sexualidade que, são exemplos de conteúdos precisam estar presentes na formação identitárias das pessoas.

Sobre Currículo

Para esta análise nos aprofundaremos no documento oficial Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC - EM 2017), em que se procurou proposta para trabalhar em sala de aula, com a temática da diversidade de gênero e sexualidade, temas estes, considerados tão emergenciais e ainda tabus em sala de aula. Portanto, para esta análise é preciso entendermos primeiramente a importância do currículo – neste artigo representado pela BNCC-EM (2017) e a sua interpretação.

Portanto, é fácil inferirmos que para os/as profissionais envolvidos/as na área da educação a palavra currículo é muito conhecida, investigada e discutida entre estes profissionais. Porém, segundo Braga (2018, p.54), “quando nos detemos para falar com nossos licenciandos ou colegas sobre currículo percebemos que na realidade o entendimento parece vago”. Em geral, estas pessoas entendem o currículo como “um documento que apresenta e distribui as disciplinas de um curso.” (BRAGA, 2018 p.54).

Por isso, acredita-se ser necessário que discussões, debates e reflexões em torno dos currículos sejam difundidos para que assim, possamos entender o currículo como uma ferramenta de auxílio no trabalho dos profissionais da educação, enxergar o currículo como uma bússola, um norte para várias áreas, não somente de práticas

escolares, exercícios pedagógicos, mas, processos que envolvem princípios sociais, e questões relacionadas a sociedade aos sujeitos e suas identidades.

Para Goodson (2019), há muitos conflitos em torno das definições do currículo escrito, mas isso promove uma confirmação evidente de uma luta coletiva que abrange anseios, interesses e metas para escolarização.

É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. (GOODSON, 2018, p.35).

Deste modo é preciso entender a importância de se debater sobre esta temática com o objetivo de estarmos sempre revolucionando e não apenas reproduzindo ou fortalecendo crenças e costumes impostos pelas tradições hegemônicas. Como explana Goodson (2018, p.39) “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.”

Metodologia

Para esta pesquisa foi realizado um estudo documental em que foram consultados diferentes documentos (documentos oficiais, livros, artigos científicos, teses e dissertações). Nestes termos, esta é uma pesquisa qualitativa e documental em que os dados foram analisados com a ATD – Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Inicialmente foi feita a leitura dos documentos eleitos para a pesquisa, organizamos os dados coletados e em seguida os analisamos. Posteriormente fizemos as considerações finais sobre o trabalho como um todo.

Assim, nosso objetivo nesta pesquisa foi analisar alguns trechos, mais precisamente alguns incisos do Art 4º da BNCC-EM (2017, p.04), que visa a “expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes”. E alguns pontos do tópico I – Linguagens e suas tecnologias, que é a área de desenvolvimento deste trabalho. Consequentemente, fazendo uma análise e uma interpretação destes textos analisando se há possibilidades de trabalho com temas tabus em sala de aula.

Este tipo de pesquisa, qualitativa, como afirma Moraes e Galiuzzi (2007, p.11) “Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre temas investigados”.

Com isso, em nossa análise a partir de trechos selecionados procuramos encontrar possíveis relações entre a proposta da BNCC- EM (2017) e a presença/ausência dos temas que estamos buscando, neste caso, propostas para se trabalhar com a diversidade de gênero e sexualidade na sala de aula.

Em seguida da seleção das categorias gerais foram selecionadas partes dos textos para a análise efetiva de alguns textos mais significativos para a análise, conforme segue.

Dados em análise

Para esta fase do artigo se elegeu apresentar os dados e analisá-los a partir do que se encontra na BNCC- EM/2017. Essas análises são a constatação ou não dos temas tabus no documento analisado.

Apresentamos para análise neste trabalho alguns incisos do *Art. 4º da BNCC- EM /2017 reitera seu fundamento nas seguintes competências gerais, expressões dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes*¹. Dentro do Art.4 da BNCC-EM há dez incisos, destes, analisaremos apenas dois que são os que

¹ Usaremos itálico para as citações da BNCC-EM (2017).

possivelmente apresentam espaço para trabalhos com temas tabus como a diversidade de gênero e a sexualidade. O primeiro inciso a ser analisado é o VI:

VI - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.(BNCC-EM, 2017 p.04).

Primeiramente, é preciso destacar que neste inciso não é citada a diversidade de gênero nem de sexualidade especificamente, porém, se analisarmos alguns termos dentro de seus possíveis significados é possível interpretar que o enunciado diz muito sobre algumas questões.

As questões de diversidade, aqui abordadas, são relacionadas a todos os saberes e as vivências culturais, isto é, a valorização das diversidades já trazidas pelos estudantes. Neste caso podemos entender que cada sujeito traz dentro de si diversidades, todos são formados de diversidades culturais, sociais, de sexualidade, de gênero, tudo isso formam a sua própria identidade. Silva (2011) considera os estudos de Butler em relação com a performatividade, para definir a identidade e a diferença como sendo performativas, pois estas são produzidas e fixadas pela linguagem. Entende-se a identidade não como uma simples descrição do que se é, e sim, aquilo que se torna, a identidade é vista desta forma como aquilo que está sempre em movimento, em transformação.

A partir disso é significativo valorizar a diversidade de saberes de cada pessoa, suas vivências e experiências de vida em geral que estão sempre em movimento e em construção. Outra questão é a abordagem em relação ao *projeto de vida* aqui podemos entender que cada pessoa é única, cada um terá um projeto de vida próprio e sendo assim, com *liberdade e autonomia*.

A palavra diversidade e liberdade estão relacionadas, pois, dentro da diversidade trazida por cada pessoa, cada um tem a liberdade de viver e alcançar o seu projeto de vida com

independência, refletindo com discernimento sobre suas escolhas e sobre a realidade à sua volta, exercendo a cidadania, isto é, tendo seus direitos e deveres como cidadão, que lhe é garantido o direito à liberdade de viver sua sexualidade e gênero, ou seja, direitos iguais a todos e sem discriminação. Assim, os preceitos sobre a formação das pessoas precisam ser levados para a sala de aula, para que os sujeitos da educação compreendam como são apresentados os direitos humanos na BNCC-EM (2017).

Neste sentido, para falarmos de gênero, sexualidade e identidade, primeiramente devemos entender como tudo isso é construído e quais seus reflexos na sociedade, para Butler (1999, p. 154-155), por exemplo:

o "sexo" é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o "alguém" simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural.

Deste modo, é possível entender que, o sexo biológico, sobre o qual, o gênero é construído de modo imposto, social e culturalmente durante a vida, carrega consigo a necessidade de assumir um sexo e a questão da identificação que a sociedade acredita ser correta. Consequentemente, aguentar toda a "carga" discursiva que cada um exerce na construção dos sujeitos e de suas identidades como pessoas acaba fazendo com que cada ser traga consigo todos esses saberes e essas vivências dentro de si, a partir de imposições que em geral, são reforçadas nas escolas, pois a escola reproduz a sociedade. (LOURO, 2013).

Outro inciso considerado importante é o IX que assim está descrito:

IX - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC – EM, 2017 p.04)

No caso do inciso IX o que nos chama a atenção é a “valorização da **diversidade de indivíduos**² e de grupos sociais, seus saberes, **suas identidades**, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BNCC- EM 2017, p. 04, grifo nosso). Dentro destas questões, a citação nos abre um leque de possibilidades, pois aqui é colocada a valorização da diversidade de indivíduos e suas identidades. Se pensarmos que cada pessoa é formada de tantas coisas, entre elas, o gênero e a sexualidade que a constrói e a representa em sua identidade, então neste caso podemos considerar que existe um espaço para tratar de diversidade de gênero e sexualidade que consideramos fazer parte de cada pessoa.

Deste modo, seria muito interessante que professores/as levantassem questões que fizessem com que todos entendessem e respeitassem os espaços comuns que são ocupados por pessoas diversas e que carregam experiências de vida diferentes uns dos outros.

Entender que as questões que envolvem gêneros, de algum modo também envolvem sexualidade, portanto, é importante que seja distinguido principalmente no âmbito escolar, as questões de “identidades de gênero de identidades sexuais” (Louro, 2013).

As identidades sexuais tem relação com o modo como cada sujeito vive sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo ou do sexo oposto, de ambos os sexos ou até mesmo sem parceiros. Já as identidades de gênero estão relacionadas como os sujeitos e são identificados, social e historicamente, por exemplo, como homem e mulher cis, homem e mulher trans, travestis e intersexuais. É visível que as identidades sexuais e de gênero estão relacionadas, mas, são coisas diferentes.

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.) O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (Louro, 2013, p.31).

² Negritos nosso

Não é possível afirmar que as identidades tenham um momento exato para se constituírem como tal, na verdade, esse processo está em constante construção, diariamente ao longo de nossa história, ela não é fixa, muito menos estável, por isso, suscetíveis às transformações.

Acredita-se ser através de debates, discussões e reflexões como esta proposta neste artigo, a serem realizadas na sala de aula, que pode haver maiores entendimentos sobre a diversidade de gênero e sexualidade. Se cada pessoa entender que cada um, em sua diferença, tem seu espaço e assim, seguir o fortalecimento do exercício da empatia entendendo que é imprescindível sempre se colocar no lugar do outro, talvez isso seja um motivo para o respeito em que sejam excluídos apenas os preconceitos. Ou seja, neste caso também podemos utilizar uma performatividade apropriada da BNCC- EM 2017, para promover debates e reflexões na sala de aula.

Outro tópico escolhido para ser analisado é o seguinte: *Linguagens e suas Tecnologias: “e) Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.” (BNCC-EM, 2018, p.07).*

O/A professor/a que será o/a intermediador/a de debates sobre os temas tabus em sala de aula agirá através da linguagem, portanto, a linguagem pode funcionar como performativa de desconstrução de temas tabus e hegemônicos, na medida em que sua repetição pode gerar ou produzir um fato.

A repetição de atos linguísticos é nomeada de *citacionalidade*, com isso, esta pode ser tirada de um contexto e recolocada em outra conjuntura, deste modo, a palavra *citacionalidade*, significa aqui, que estamos sempre citando algo que já foi dito em outro contexto e consequentemente estamos reproduzindo.

Entende-se assim que a mesma repetição ou *citacionalidade*, que asseguram a eficiência de que o ato performativo reforça as identidades já existentes e pode da mesma forma, criar uma chance de quebra desta continuidade das identidades consideradas

superiores, nestes casos, a repetição deve ser barrada, consequentemente, discutida e refutada.

Silva (2011) propõe que haja essa interrupção neste processo de *citacionalidade*, assim, tornando possível a criação de novas e renovadas identidades, de modo que não representem apenas as relações de poder já existentes. Ou seja, quando o tópico for as linguagens e as tecnologias é preciso reiterar as questões relacionadas à diversidade, aproveitando-se para a introdução de debates e reflexões relacionados aos direitos humanos que no caso entram o direito de alunos/as trazerem para as reflexões os temas tabus.

Novamente, percebe-se a presença das questões de identidades e do respeito à diversidade que é aqui um tema central. Colocar questões, refletir e debater sobre como o outro é e questionar as relações entre o eu e o outro, cada um dentro de suas diferenças parece ser uma forma de enxergá-las como algo natural e não apenas tolerável.

A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheio ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e construindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. (LOURO, 2018, p.45):

Portanto, é importante problematizar as questões normalizadoras, que tem o poder de impor e delimitar a maneira de ser e viver de cada um. Para Louro (2013), ao falar e refletir sobre as questões de gênero e sexualidade não podemos deixar de lado a história das mulheres dentro dos movimentos que as trouxeram a exposição dentro do mercado de trabalho, este trabalho de luta e reconhecimento foi realizado durante décadas em todo o mundo, mulheres em luta por seus projetos de vida e em busca de melhores condições de trabalho. Com isso, o feminismo abriu portas para muitas outras discussões não somente em defesa da posição das mulheres na sociedade, ampliando-se para inclusão e representando assim a formação das identidades sexuais e de

gênero. Mesmo depois de tanta luta questões de gênero ainda são vistas como,

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social. (LOURO, 2013, p. 24-25).

Assim, a performatividade de professores/as precisa destoar do senso comum, mostrar que não são as características sexuais que diferenciam e sim a forma como elas são representadas e valorizadas, portando, dentro de uma determinada sociedade, não é importante observarmos seus sexos, mas sim, tudo que foi construído sobre eles em um determinado momento histórico. Portanto, as discussões e debates serão fundamentais, mediante uma linguagem moderna que englobe questões essenciais como o conceito de gênero e sexualidade.

Para Louro (2013, p.26) “O conceito passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. É, portanto, importante levar em conta que as concepções de gênero divergem não somente entre sociedades ou momentos históricos, porém, dentro de uma sociedade, devem-se considerar todos os múltiplos grupos que a compõe. Deste modo, é mister entender o gênero como parte integrante da identidade dos sujeitos.

Nesta mesma linha, pode-se dizer que as relações de poder também estão sempre presente nas questões de gênero, nos estudos feministas, a concepção cristalizada na sociedade, é de que existe um gênero dominador e outro gênero dominado. Neste caso o homem dominante, contra a mulher dominada. Todavia, essa concepção vem sendo problematizada por alguns estudiosos que discutem as formas de resistência feminina, as perdas dos homens que dominavam e que essa luta ganha aliados como os movimentos gays e lésbicas,

mostrando assim, que o poder pode vir de diferentes lados, Louro (2013, p. 42) afirma que, “o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeito sobre suas ações”. Portanto, os gêneros são construídos através destas relações de poder, de como se age e se é perante o mundo, nas condutas, na apresentação, na linguagem.

Considerações finais

Como considerações finais para este artigo acreditamos que conseguimos alcançar o objetivo de identificar na Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM, 2018), as propostas de trabalho com a diversidade de gênero em sala de aula e de que maneira isso poderia ser trabalhado.

Ao longo do trabalho foram sendo apresentadas algumas aberturas na BNCC- EM (2017) que poderiam possibilitar o trabalho com as questões relacionadas aos direitos humanos que englobam os temas tabus da diversidade de gênero e sexualidade, por exemplo.

Temos consciência de que estes temas sexualidade e diversidade de gênero são considerados tabus, por serem temas conflituosos, inquietantes, embaraçosos e considerados por alguns contra a moral, entretanto, as discussões sobre eles estão sempre presentes.

Conforme trazido anteriormente, na BNCC- EM (2017) não constatamos questões de diversidade de gênero e sexualidade explicitamente – não podemos afirmar se intencionalmente ou não por parte dos autores do documento -, porém, neste trabalho nosso objetivo foi tentar encontrar dentro deste documento possibilidades de trabalho com esses temas tabus. Depois do trabalho de análise e reflexão, obtivemos através da interpretação de alguns pontos, que há sim possibilidades e abertura para que professores/as utilizando a performatividade possam trabalhar com as questões de diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula, temas estes considerados tabus, entretanto de grande relevância para a formação dos sujeitos.

Complementamos ser importante o trabalho com as questões dos direitos humanos, e não somente estes, pois, entendemos que enquanto professores/as podemos nos dedicar a olharmos com mais atenção para os conteúdos trazidos nos currículos educacionais e em documentos oficiais e isso é possível com uma abordagem performativa da linguagem.

A performatividade entendida como a possibilidade de expressão e (des)entendimento vai possibilitar aos professores/as estudar, interpretar e refletir sobre o que estes documentos oferecem e usá-los como ferramenta, como um caminho para este trabalho. Entendemos que o/a professor/a, em sua autonomia, também pode estudar os conteúdos dispostos nos currículos educacionais e documentos oficiais a fim de promover reflexões com seus pares e alunos.

Acreditamos que a linguagem ordinária – performativa – seja uma possibilidade de tratar dos direitos humanos de forma que as diversidades de gênero e sexualidade sejam abrangidas. Estes temas são de interesse por parte de alunos, professores e a sociedade e por isso, percebe-se uma necessidade de que tais temas sejam incluídos nos documentos oficiais, pois, estes ainda não estão apresentados tão claramente como poderiam.

Nestes termos, ainda há uma possibilidade de trabalho mesmo que pequena, para Louro (2018) a sexualidade está ligada a curiosidade, que automaticamente, está relacionada a aprender ou ao desejo de saber.

Já se disse que sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso. (LOURO, 2018, p.66-67)

Sabemos que essas curiosidades acompanham as pessoas, por ser parte do desenvolvimento dos seres humanos, portanto acreditamos que podemos usufruir desta característica existencial – a curiosidade

- que já é natural entre alunos/as. A curiosidade pela sexualidade, pelo gênero, pelo corpo, pelo outro, todas estas questões já estão neles, e estes desejam saber sempre mais, seja pela escola ou não, então por que não discutir sobre estes temas na sala de aula?

Assim, evidenciamos é que por meio do entendimento da teoria da performatividade, em que a linguagem é ação, isto é, que ao dizer algo podemos sim agir sobre o outro e sobre o mundo é que podemos driblar as normas e agirmos. Enquanto não há inclusão pontual da temática da diversidade de gênero e sexualidade na BNCC-EM (2017) entendemos que podemos sim trabalhar com estes temas, usando estes conhecimentos sobre a linguagem e seus métodos utilizando, por exemplo, a citação trazida na BNCC-EM (2008, p.07)

“b) Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.”

Finalizamos, afirmando que a valorização dos saberes já trazidos por alunos/as, a organização de grupos de discussões, o diálogo e a reflexão sobre estes pontos contemplados no item *b*) da BNCC- EM (2017)são tópicos imprescindíveis para que os sujeitos sejam levados a ouvir o outro, a reconhecer e a refletir sobre suas diversidades e respeitá-las como essencial para vida em sociedade. Além disso, a diversidade e a pluralidade de ideias podem incentivar a empatia, o respeito e o espaço do outro e para isso cada sujeito precisa conhecer seus direitos e entender que os deveres também são prerrogativas essenciais entre os sujeitos.

Por fim, todos/as têm o direito e a liberdade de ser e viver a sexualidade e gênero igualmente na sociedade. Entendemos que o/a professor/a pode utilizar a linguagem em sua performatividade como ato de transformação, acolhimento, reflexão e respeito, evidenciando que por meio da linguagem é possível abordar as

temáticas diversas ainda que estas não estejam evidenciadas nos currículos ou no caso deste artigo, na BNCC-EM (2017).

Referências

- AUSTIN (1990), John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BRAGA, Lucimar Araújo. **Relações de currículo na formação inicial de professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras**. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração – Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20/12/2019.
- BUTLER, Judith, 1999. Temas do desejo: reflexões hegelianas sobre o século XX. França. Nova York, Columbia University Press, 1999.
- _____. Entrevista com Judith Butler. Folha de São Paulo, 2015. encurtador.com.br/irHLZ, acesso, 12/09/2019.
- GOODSON, F. Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15ªed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- _____. Organização. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. ed.Ijuí: Unijuí, 2007.

NASCIMENTO e SILVA, Daniel; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira. (Orgns). **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014.

OTTONI, Paulo. **John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem**. *DELTA* [online]. 2002, vol.18, n.1, pp.117-143. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>, acesso 20/12/2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). 10ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

PENSAR O DIREITO À EDUCAÇÃO E O FUTURO DA AUTONOMIA DOS CIDADÃOS NA ERA “PÓS-COVID 19”: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Elnora Gondim
Tiago Tendai Chingore

Nota introdutória

O artigo objectiva analisar a questão sobre “o direito à educação e o futuro referente à autonomia dos cidadãos na era “pós-covid 19”: desafios e possibilidades”, que, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, procura responder aos valores da cidadania social e política dos povos.

Esta epidemia do coronavírus claramente não pode ser resumida apenas a um fenómeno biológico que se abateu sobre os seres humanos; afinal, para compreender sua disseminação, é preciso levar em conta a cultura humana (hábitos alimentares), a economia e o comércio globais, a espessa rede de relações internacionais, os mecanismos ideológicos de medo e pânico. Entretanto, à medida que a Covid-19 – doença causada pelo novo coronavírus, se espalha pelo mundo desde os países mais desenvolvidos até os em via de desenvolvimento, vem sofrendo a ameaça de uma recessão econômica global, o que coloca a maioria dos gestores e educadores a nível dos Estados, a se concentrarem em várias alternativas para as diferentes esferas institucionais, e a educação aparece como um dos grandes calcanhares de Aquiles, visto que, ensinar através das plataformas ou de fichas elaboradas pelos professores para que os alunos possam realizar as actividades

em suas casas, tem sido uma das opções adoptadas por alguns países, como é o caso de Moçambique.

Nessa perspectiva, o objectivo central é encontrar alternativas para a superação dos constrangimentos que esta pandemia tem trazido para as famílias, em toda a humanidade, a felicidade, liberdade, e o desenvolvimento que tanto almejamos. Diferentemente da Peste Negra, a Covid 19 surgiu numa altura de crescente pressão mundial para que a “gestão” da educação, saúde entre outras sejam de facto um investimento pessoal e uma responsabilidade individual, com preço e valor de mercado.

Portanto, o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. E como actores sociais sabemos claramente da importância que o saber tem na sociedade em que vivemos, o direito à educação tornou-se uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. Desse modo, a educação como direito e sua efectivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos a nível global.

Então, analisaremos o assunto o acima elencado com a seguinte metodologia: basicamente bibliográfica, conciliada pela hermenêutica textual. Assim sendo, acreditamos que é chegado o tempo para que cada Estado a nível global, antes de pensar nas fontes externas (que poderão conduzir a aceitação da influência dos estranhos nalgumas decisões de carácter exclusivo localmente), os representantes dos respectivos países devem fazer o máximo aproveitamento sustentável dos seus próprios recursos, numa coordenação de sinergias em volta de diversas parcerias. Percebe-se que, com esta pandemia que afecta a humanidade no seu todo, os Estados a nível mundial, devem pautar e assentar no respeito

pelos direitos humanos, pela diversidade das culturas e religiões, pela educação e pelos múltiplos valores, princípios e sistemas de pensamento claramente evidenciados pelos povos. Para que possamos superar duma vez por todas a esta pandemia, esse modelo de desenvolvimento deve ter por base uma economia de mercado com forte componente social, sendo o poder público o garante da liberdade, da solidariedade e do interesse nacional, regional e global, sendo tudo isso posto ao serviço da construção de uma sociedade cada vez mais solidária para com os mais pobres, desprotegidos e excluídos.

Repensar a educação em tempos da COVID-19

Num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de actuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O ambiente escolar é importante para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais, aprender a se relacionar com os outros, conviver com as diferenças, trabalhar em grupo, expor ideias e argumentos, ter resiliência para encarar problemas. Para tanto, temos que nos assegurar do direito à educação.

Na Itália, por exemplo, o desconfinamento ou o retorno à normalidade, aos poucos, começou, mas de antemão sabemos que doravante a nossa indumentária, pelo menos nos próximos tempos, vai ser acrescida de um novo acessório, a máscara. Ela sempre existiu, acompanha sempre médicos, enfermeiros e pessoal sanitário nas suas actividades profissionais. Na actualidade, tal acessório nos ajuda a garantir o nosso e o do “outro” direito à vida. Existem laços que nos unem África, América, Europa, Ásia, Austrália (Norte/Sul), e esses laços são consagrados na ideia de superação duma vez por todas ao COVID 19. O actual cenário da pandemia é um facto total, no qual a realidade biológica do vírus

que assola o mundo inteiro, é indissociável das condições sociais e sistêmicas de sua existência e difusão.

Mas como se trata dele é um direito reconhecido e, seja qual for a situação, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no quotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. Nesse contexto, o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 257).

Assim, todos devem ter assegurado o acesso à educação, mesmo em momentos sombrios como é o caso de uma pandemia, porque é de se pressupor o que se configura diante desta pandemia hoje: o colapso e a desorganização do sistema vivo, o desequilíbrio climático, a decomposição social acelerada, a perda de credibilidade dos governantes e dos sistemas políticos, a expansão de crédito desmedida, a fragilidade financeira e a incapacidade de manutenção são dinâmicas que se reforçam entre si, gerando deste modo, uma extrema vulnerabilidade que decorre do facto de que o sistema-mundo se encontra em uma situação de crise estrutural permanente.

Nessa perspectiva, convém observar que a acção comunicativa encontra-se diretamente relacionada ao reconhecimento

intersubjetivo e a interacção social. Segundo Habermas, em *A modernidade: um projecto inacabado* (1981), “a acção comunicativa é a forma de interacção social em que os planos de acção dos diferentes actores são coordenados através de uma troca de actos comunicativos, isto é, por meio de uma utilização da linguagem tendo em vista a criação de um consenso”. Por outro lado, a acção comunicativa está ligada à racionalidade inerente à pragmática universal, pois orienta-se em função do reconhecimento intersubjetivo das pretensões à racionalidade de um discurso (verdade, justiça e autenticidade).

O mundo (planeta em geral), que se autorregula para continuarmos vivos e produzir o que precisamos para nossa sobrevivência, está sendo dizimado. A humanidade, os Estados, urgentemente, precisam devolver o equilíbrio perdido em menos de 3 meses após a eclosão dessa pandemia e para que a vida e a civilização dos povos possam ser salvas em todo o planeta, temos que cuidar das nossas próprias vidas.

Assim sendo, hoje somos convidados a repensar as crises que o mundo *versus* a humanidade estão sofrendo, desde os problemas económicos, sociais, políticos resultantes dessa pandemia. Com isso, devemos nos remeter à uma nova postura que inclua o nosso modo de pensar, agir, viver, conviver, de nos relacionarmos uns com os outros desde as famílias, comunidades, serviços, com a natureza, etc.. Nesse sentido, o que constatamos é que urge, de um extremo a outro (Norte/Sul) do planeta terra, homens, mulheres e crianças, jovens, adultos e idosos, lutar pelo fim dessa COVID 19.

Portanto, a multiplicidade das nações, organizações governamentais e não-governamentais, luta contra esta pandemia, constituindo um coroamento de luta incessante, consciente e determinada que a humanidade como um todo esta vivendo; porquanto a COVID 19 está dizimando muitas populações sem excepção em todo o planeta. Isso que vem transformando até os *modus vivendi* das comunidades.

Tal situação lembra a teoria de Leonard Boff (2010, p. 16), “a humanidade se confronta com muitos problemas, alguns conjunturais

e outros estruturais, que nos obrigam a pensar, repensar e a tomar decisões radicais”. Actualmente, nos deparamos com esta pandemia, que já está provocando uma grave crise mundial, nas diversas esferas desde a institucional, familiar e até governança; mas esta crise está ligada directamente ao modo de vida, produção que ainda impera a nível global, que é o capitalismo exacerbado.

Mediante tal situação, resta perguntar: quem irá beneficiar-se dos resultados advindos da COVID 19? considerando que todos os países sem excepção estamos sofrendo desta pandemia? Podemos pensar, plausivelmente, que tal situação conduz a uma exacerbada acumulação de riqueza em poucas mãos ou nações à custa de uma espantosa pilhagem e do empobrecimento da grande maioria da população mundial.

No entanto, o acima citado não deve ser motivo de imobilidade, pois devemos analisar todas as faces do problema e pensarmos que sempre que entramos em crise as sociedades começam a olhar para o passado buscando inspiração para o futuro. Mas, hoje estamos no coração de uma fenomenal crise pandémica planetária “a COVID 19” que está afectando a todas as sociedades sem excepção de cor, raça, etnia, idade, religião, status social, etc. Como defende Boff (2010, p. 17), que ela pode significar “um salto qualitativo rumo a um estado superior da humanização, bem como a uma tragédia devastadora para toda a nossa espécie”.

Com esta pandemia do COVID 19, assistimos como defende Davis (2020, p. 9), que:

O surto expôs instantaneamente a divisão de classes na saúde americana. Aqueles com bons planos de saúde que também podem trabalhar ou ensinar de casa estão confortavelmente isolados, desde que sigam salvaguardas prudentes. Os funcionários públicos e outros grupos de trabalhadores sindicalizados com cobertura decente terão de fazer escolhas difíceis entre renda e proteção. Enquanto isso, milhões de trabalhadores com baixos salários, trabalhadores rurais, desempregados e sem teto estão sendo jogados aos lobos.

Entretanto, é bem sabido por todos que a cobertura universal, em qualquer sentido significativo, requer uma provisão universal para cobrir os dias de ausência remunerada por doença. Actualmente, 45% da força de trabalho não tem esse direito e é praticamente obrigada a transmitir a infecção ou ficar com o prato vazio sem nada para o seu sustento.

É preciso, neste contexto, fazer uma avaliação das fraquezas políticas e morais existentes nos diversos Estados a nível global. O desenvolvimento à esquerda de uma nova geração e o retorno da palavra “socialismo” ao discurso político alegra a todos, mas há um elemento perturbador do comodismo nacional no movimento progressista que é simétrico com o novo nacionalismo (DAVIS, 2020, p. 12).

Contudo, ao abordar a problemática da pandemia do COVID 19, os governos ao nível global devem encontrar todas as medidas para lembrar aos outros a urgência da solidariedade internacional. Concretamente, precisamos que os dirigentes e os políticos possam exigir um aumento maciço da produção de kits de teste, suprimentos de protecção e medicamentos salva-vidas para distribuição gratuita aos países mais necessitados. Cabe aos governos mundialmente assegurar que a garantia de cuidados de saúde universais e de alta qualidade se torne uma política tanto externa como interna.

Ainda na mesma perspectiva, Harvey entende que uma das desvantagens da crescente globalização consiste no facto de ser impossível deter uma rápida difusão internacional de novas doenças. Hoje, vivemos em um mundo altamente conectado, onde quase todos viajam. As redes humanas de difusão potencial são vastas e abertas.

No entanto, o facto de a epidemia ter eclodido na China, que rápida e impiedosamente agiu para conter seus impactos ao nível global, também levou o resto do mundo a tratar de forma errônea o problema como algo que aconteceu apenas “lá” e, portanto, fora do alcance e da mente/consciência (acompanhado de preconceitos xenófobos contra os chineses em certas partes do mundo).

As autoridades públicas e os sistemas de saúde foram apanhadas em quase todos os lugares com falta de funcionários. Quarenta anos de neoliberalismo na América do Norte e do Sul e na Europa tinham deixado o público totalmente exposto e mal preparado para enfrentar uma crise de saúde pública deste tipo, apesar dos riscos anteriores da SARS e do Ébola terem fornecido abundantes avisos, bem como lições convincentes sobre o que seria necessário fazer (HARVEY, 2020, p. 17).

Para tal, a indústria farmacêutica têm pouco ou nenhum interesse na pesquisa sem fins lucrativos sobre doenças infecciosas (como toda a classe de coronavírus conhecidos desde os anos 60). A indústria farmacêutica raramente investe em prevenção. Tem pouco interesse em investir na preparação para uma crise de saúde pública. Quanto mais doentes nós estamos, mais eles ganham (ibidem, p. 18). Por outro lado, o modelo de negócio aplicado à oferta de saúde pública eliminou a capacidade de resposta que seria necessária em caso de emergência. A prevenção nem sequer era um ramo de trabalho sedutor o suficiente para justificar parcerias público-privadas.

Entretanto, para Harvey (2020, p. 18), “se eu quisesse ser antropomórfico e metafórico sobre isso, concluiria que a COVID-19 é a vingança da natureza por mais de quarenta anos de maus-tratos grosseiros e abusivos da natureza sob a tutela de um extrativismo neoliberal violento e desregulado”.

Os efeitos econômicos estão agora fora de controle, tanto dentro da China como fora dela. As rupturas que funcionam através das cadeias de valor das corporações e em certos sectores revelaram-se mais sistêmicas e substanciais do que se pensava originalmente. O efeito a longo prazo pode ser o de encurtar ou diversificar as cadeias de abastecimento, ao mesmo tempo em que se avança para formas de produção menos intensivas em mão-de-obra (com enormes implicações para o emprego) e uma maior dependência de sistemas de produção artificial-inteligentes. A ruptura das cadeias produtivas implica demissões ou corte de trabalhadores, o que diminui a procura final, enquanto a procura de matérias-primas diminui o consumo

produtivo. Estes impactos sobre a procura teriam, por si só, produzido pelo menos uma ligeira recessão.

Nessa perspectiva, os vários sectores de acumulação de capital estão quase na falência total temos, por exemplo, as companhias aéreas ao nível mundial estão perto da falência, os hotéis andam as “moscas” e o desemprego em massa no sector hoteleiro é iminente. Hoje em dia, os restaurantes e bares fecharam em muitos lugares. Até mesmo entregas a domicílio parece arriscado. Muitos trabalhadores de taxi de viaturas ou mesmo de motorizada e bicicletas, como é o caso do nosso contexto, e outras formas de trabalho precário estão sendo dispensados sem nenhum meio visível de apoio por parte das autoridades governamentais.

Outro cenário, refere-se aos eventos como palestras académicas, festivais culturais, torneios desportivos, convenções empresariais e profissionais, e até reuniões políticas foram cancelados. Estas formas de eventos tendem a extinção e, como decorrência, temos a renda dos governos locais que está sendo devastada ou mesmo já está devastada.

Na visão de David Harvey, “hoje as diferenças de classe, os efeitos e impactos sociais contam uma história diferente. Os impactos económicos e sociais são filtrados através de discriminações “costumeiras” que estão evidentes em todos os lugares” (HARVEY, 2020, p. 21). Entretanto, hoje o progresso da COVID-19 exhibe todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça. Embora os esforços de mitigação estejam convenientemente camuflados na retórica de que “estamos todos juntos nisto”, as práticas, particularmente por parte dos governos nacionais, sugerem motivações mais sinistras.

As forças de trabalho na maioria das partes do mundo há muito que foram socializadas para se comportarem como bons sujeitos neoliberais (o que significa culpar a si mesmos ou a Deus se algo de ruim acontecer, mas nunca ousar sugerir que o capitalismo pode ser o problema). Mas mesmo os bons sujeitos neoliberais podem ver que há algo errado com a forma como esta pandemia está sendo enfrentada (HARVEY, 2020, p. 22).

O ser humano durante muitos séculos acumulou um poder imenso, especialmente destruidor, cuja primeira amostra, assustadora, foi a construção da bomba atômica e seu lançamento sobre Hiroshima e Nagazaki. Hoje o cenário mudou drasticamente, um novo poder chamado COVID 19, pode vir ou já está a danificar profundamente a humanidade. Nesse contexto, a partir deste cenário global, passamos a estabelecer novas relações humanas, passamos a criar e elaborar novos relacionamentos tão decisivos para a felicidade humana que é o de “sentir-se em casa”, isto é, a quarentena. Há, no entanto, uma forte necessidade de se repensar na nova ética de convivência humana em tempos de pandemia como esta; essa ética não pode ser imposta de cima para baixo. Mas sim, ela deve nascer de um consenso, eminentemente, sobreposto do ser humano, onde determinadas preferências individuais cedam às questões que podem ser consideradas como algo razoável para um bom convívio em sociedade. Tal consenso Deve ser compreendido por todos, e praticado por todos sem a necessidade de mediações explicativas complexas que mais confundem do que convencem. Ele a supõe uma nova ética que dê as boas razões para se ter novos valores e saberes costumeiros.

Portanto, O pano de fundo dessa situação nos obriga a “viver um sentido de responsabilidade universal”, sem exceção, identificando-nos com toda a comunidade local e global”; esta situação é deveras urgente a sua solução, visto que “obriga os governos a nível mundial, a humanidade a escolher urgentemente o seu futuro a partir do presente” ou formar uma aliança global que possa sem escolha nem exceção cuidar dos outros, sem discriminação.

O novo paradigma ético que se pretende projectar no contexto da COVID 19, refere que a missão do ser humano, deve ser o portador da consciência plena, inteligência, vontade e amor de si e dos outros e, cada um deve procurar cuidar-se, prevenir-se, e preservar a sua família, comunidade, país e o mundo em geral. A humanidade hoje, precisa dar esse novo passo na direcção de um outro tipo de futuro, de um outro tipo de postura pós pandemia;

onde todos poderemos voltar a dizer em viva voz que valeu a pena a nossa união em prol do fim da COVID 19.

É preciso repensar os modelos de prevenção que partem, em 1º lugar, pela boa planificação individual, familiar, da comunidade, das instituições e do Estado ao nível global; visto que uma boa planificação tras consigo enormes vantagens em relação à certas políticas implementadas no modelo capitalista, por ex, cuja divisa é, o “Laissez-faire, laisser-passer”; em 2º lugar, uma boa planificação à escala global, aliada a um objectivo comum, cooperativo, pode trazer-nos resultados satisfatórios. É evidente que essa planificação contra o corona vírus, envolve muitos sectores, e deve ser implementada de forma urgente e radical quando necessário; o que só será alcançado de forma eficaz se estivermos politicamente, socialmente e economicamente unidos.

No entanto, a coisa não é tão otimista assim, porquanto um dos maiores perigos que esta pandemia por nos trazer tem a ver com o modelo neoliberal vivido hoje no mundo, cujo principal instrumento é a balcanização. Os moldes como este se apresenta, especialmente em África, na América Latina, Ásia, reveste-se e actua de forma encoberto, manobrando homens e governos, liberto de estigma da dominação política. Como defendia K. Nkrumah em sua obra *África deve Unir-se* (1977), “o neoliberalismo cria Estados clientes, que são independentes no papel mas que, na realidade, continuamos a ser dominados pelas próprias potências coloniais que supostamente lhes deu a independência”. Assim, assistimos hoje que as potências europeias e as Instituições Internacionais como o FMI, o BM, etc, impõem certos pactos aos países balcanizados, assegurando de forma camuflada o controle da sua política externa.

Os governos deveriam ter clareza sobre as obrigações implícitas que estão assumindo. Por exemplo, ao decretar o Estado de emergência ou mesmo o *Lockdown* e pautarmos pelo cumprimento das normas impostas nos documentos, muitas pessoas desprovidas de condições financeiras puderam sofrer se não for acauteladas algumas medidas de apoio social; transporte, etc. É preciso também, ir mais longe ainda, levar mais a sério sua

responsabilidade pelo estabelecimento de uma ordem económica e social mundial mais justa, por um equilíbrio maior das chances de vida nas comunidades ao nível global.

Na esteira do pensamento de Habermas em *O Futuro da Natureza Humana: A Caminho de uma Eugenia Liberal* (2006), sobre a dignidade humana versus dignidade da vida humana, refere que “se o conflito acerca da atribuição da “dignidade humana”, constitucionalmente garantida, pudesse ser resolvido por razões morais categóricas, as complexas questões antropológicas da engenharia genética não extravasariam o âmbito das questões morais correntes”. Assim, a regulamentação normativa das relações interpessoais em tempos de crise como este, pode ser entendida como uma capa porosa de protecção contra esta pandemia a que o corpo vulnerável e a pessoa nele encarnada se encontram expostos.

Numa perspectiva filosófica, o princípio de que os homens são iguais porque todos susceptíveis de ser atingidos por uma morte violenta, defendida por Hobbes em sua magna obra *O Leviatã*, para legitimar a criação do estado liviatano não é defensável hoje. Entretanto, a biopolítica defendida Foucault colhe a relação antinómica entre a vida e a morte na gestão do poder, mas também uma diferença de fundo, entre uma política feita em nome da vida e um outra que faz da morte de alguns a condição da vida de outros, como fez o nazismo e como faz o ultra liberalismo de uma maneira muito sofisticada como assevera em *Necropolítica*, Achile Mbembe (2015, p.15).

Para Habermas (2006, p. 111), “a forma como lidamos com a vida” em tempos de pandemia, prende-se diretamente com a nossa autocompreensão como membros da espécie”. No entanto, as nossas concepções e as nossas atitudes em relação à vida humana constituem, assim dizer, um ambiente ético de estabilidade para a moral racional dos sujeitos de direitos humanos. Esta conexão interna da ética da protecção da vida com a forma como nos vemos a nós próprios, como seres vivos iguais e autônomos, 89 guiados por princípios morais, deve caracterizar os modos vivendo das sociedades hoje em tempos do COVID 19

Temos que evitar chegar a um mundo pós-humano cheio de conflito sociais como resultado desta pandemia. Mas sim, temos que criar um mundo em que toda noção de “humanidade partilhada” não se tenha perdido, ou aceitar um mundo sob uma falsa bandeira de solidariedade seja ela a dos direitos humanos ou mesmo de apoio em outras dimensões sociais. Acreditamos que a verdadeira resposta a esta pandemia significaria uma liberdade das comunidades políticas de protegerem os valores que reputam mais caros, e é essa liberdade que precisamos exercitar no tocante à revolução perante a COVID 19.

Na perspectiva de Baschet (2020), a verdadeira guerra a ser disputada não tem o coronavírus como inimigo, mas consistirá no confronto entre duas opções opostas: de um lado, a busca por um mundo onde o fanatismo da mercadoria reine supremo e o produtivismo compulsivo leve ao aprofundamento da devastação em curso; de outro, a invenção, que já se dá em milhares de lugares, de novas formas de existir que rompam com o imperativo categórico da economia, em benefício de uma vida boa para todos e todas.

Hoje, no contexto da COVID-19, a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. Isto é, de um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania. Por outro, a igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença, de possibilidade de pertença, condições materiais para que realize as suas actividades escolares sem nenhuma dificuldade.

A pandemia do coronavírus nos confronta com algo que considerávamos impossível: ninguém podia imaginar que algo assim realmente viria a ocorrer em nossa vida cotidiana – o mundo que até então conhecíamos parou de girar, países inteiros estão em situação de *lockdown*, muitos de nós estamos confinados a nossos próprios apartamentos (mas há aqueles que não têm sequer condições de se dar ao luxo dessa precaução mínima de segurança), diante de um futuro incerto no qual, ainda que muitos de nós sobrevivam, uma mega crise econômica nos aguarda (ZIZEK, 2020, p. 58).

Mas o grande constrangimento que os pais e encarregados de educação e as próprias escolas tem se deparado, é de que as aulas e fichas atribuídas pelas plataformas digitais não têm sido abrangentes, o que cria um mau estar entre as autoridades e a sociedade. Apesar de se ter decretado o estado de emergência, muitos alunos e pais, são obrigados a ir para as escolas para levantar as fichas e avaliações o que propicia o contágio da doença. As escolas andam cheias em filas que desrespeitam o distanciamento social, o que demonstra um perigo autêntico.

A crise actual pode também ser uma ocasião inédita, se soubermos ser ousados. É uma crise que questiona os dogmas do ultra liberalismo; a superpotência dos mercados, o livre enchainismo, a santidade da eficiência, o que convida a pensar numa sociedade respeitadora dos equilíbrios do ambiente e a altura dos problemas climáticos. Ela parece favorável à emergência de lógicas económicas alternativas, o que pode levar a favorecer a reconstrução das economias locais, nacionais e regionais mais fortes. É nisto que reside o grande desafio consiste o desafio da ciência no mundo em geral e em Moçambique em particular.

Considerações finais

Para concluir, parece-nos importante sublinhar que Moçambique, a África e o mundo em geral enquanto uma só aldeia global, somos chamados a tomar consciência dos gigantescos desafios que esta pandemia nos apresenta, tendo em conta as nossas práticas de vida humana. É preciso que haja uma verdadeira inclusão social e, necessariamente, a económica, para que possamos urgentemente contribuir e dar maior atenção aos povos mais necessitados, isto é, o apoio e o contributo dos agentes políticos, dos empresários, dos investidores e das organizações cívicas deve favorecer de forma deliberada aos que mais necessitam.

Hoje, o ser humano se experimenta como uma tarefa da construção de si mesmo a partir da própria significação de sua existência que lhe é presente enquanto ser espiritual e social. Somos

chamados a entender o horizonte das novas dimensões estruturais da era em que estamos mergulhados face a pandemia do Covid 19, porque com esta situação temos que nos adaptar às novas formas de pensar e de inserir-se na vida quotidiana e futura que nos aguarda.

Portanto nesse momento de reinvenção das sociedades, temos que proceder com uma reflexão ligada ao novo processo produtivo e às tecnologias de informação. Como consequência, temos que nos reorganizar diante dos impactos que podem advir face a este sistema global, que se encontra afectado por esta pandemia. Somos todos convidados a evitar o desrespeito escandaloso pelos direitos humanos, e procurar reconstruir um Estado social global, enquanto alternativa de resposta à dialéctica entre a igualdade jurídica (democracia política) e a desigualdade fáctica, que consistirá precisamente em agir com o objectivo de assegurar que haja condições decentes de vida após a Covid 19, onde todos teriam a possibilidade em chances igualitárias, a efectivação dos direitos do cidadão.

Em suma, em tempos da pandemia do corona vírus, a relação que se estabelece entre professor e aluno é de tal natureza que os conteúdos e os valores, ao serem apropriados, não se privatizam. Quanto mais processos se dão, mais se multiplicam, mais se expandem e se socializam. A educação, com isto, sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana.

Referências

BOFF, Leonardo. **Cuidar da Terra, Proteger a vida: Como evitar o fim do Mundo**. São Paulo, Editora Record, 2010.

CURY, Jamil R. Carlos. **Direito à igualdade; Direito à diferença**. Cadernos de pesquisa. n.º. 116, p. 245-262, 2002.

FUKUYAMA, Francis. **Nosso Futuro Pós-Humano: Consequências da Revolução da biotecnologia**. Trad. de Maria Luiza X. De A. Borges. Rio de Janeiro, Rocco editora, 2003.

GIDDENS, Anthony; LASH, Scott e BECK, Ulrich. **Modernização Reflexiva. Política, tradição e estética na ordem social moderna.** Trad. de Magda Lopes. São Paulo, 2ª ed., Editora Unesp, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **O Futuro da Natureza Humana: A caminho da Eugenia Liberal?** Trad. de Maria B. Bettencourt. Coimbra, Almedina, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **A modernidade: um projecto inacabado.** Porto, Almedina, 1981.

OLIVEIRA, A. de Manfredo. **Ética, Direito e Democracia.** São Paulo, Paulus editora, 2010.

ŽIŽEK, Slavoj. **Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo.** Trad. Artur Renzo. São Paulo, Boitempo, 2020.

**O LÚDICO, A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E
A RODA DE CONVERSA:
RECURSOS RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO E
APRIMORAMENTO DO “PENSAR BEM”**

Eduardo Gasperoni de Oliveira

Introdução

O presente capítulo concerne ao recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação pela Universidade Nove de Julho, em 2016, e que culminou com a dissertação “*O Pensar Bem na Educação Infantil*”, visando buscar de entendimentos relativos aos cuidados que a escola deve ter com o desenvolvimento do pensamento da criança na Educação Infantil.

Pensar refere-se a um processo natural e inerente ao homem. O pensamento é livre, isto é, não há como controlá-lo. Mas, há a possibilidade de auxiliar e de colaborar para melhorá-lo. A educação é um dos processos utilizados para que a humanidade avance nesse sentido. Isto é, torna-se possível pela educabilidade ampliar a perspectiva do pensar.

Nesta direção, a instituição escolar tem significativo papel de colaboradora no desenvolvimento e ampliação das habilidades de pensamento. Ela se trata do *lócus* onde pode ocorrer experiências oportunizadas ao aprendizado do pensar.

Por meio de adequada intervenção docente, já na tenra idade da Educação Infantil, pode acontecer a promoção de estratégias pedagógico-didáticas no intento de auxiliar no desenvolvimento,

cuidado e aprimoramento do pensar, ou seja, no aprendizado e exercício desse pensar designado *Pensar Bem*.

O Pensar Bem envolve a curiosidade, a imaginação, a inspiração, a espontaneidade, a inquietude, o diálogo compartilhado e o encorajamento das crianças no envolvimento de suas questões, suas perguntas, enfim, de seus problemas, concebidos como forças moventes do pensamento que acabam por desencadear esforços do pensar organizado, mais elaborado, com rigor e autocorreção constante na busca de respostas que interessam porque dizem respeito às necessidades a serem satisfeitas do indivíduo, seja criança ou adulto.

Fundamentalmente, o objetivo deste capítulo é o de buscar esclarecimentos acerca da atividade pensante de crianças e de buscar elementos que auxiliem na definição de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento inicial do Pensar Bem, visto ser um início que pode produzir frutos importantes por toda a sua vida.

Dentre estes elementos, este capítulo traz apontamentos em relação ao lúdico, à contação de história e à roda de conversa. Relevantes recursos estratégicos, via educação formal, que o educador pode e deve fazer uso nas escolas de Educação Infantil, tornando-as ambientes realmente propiciadores do desenvolvimento e cultivo do pensamento.

Esta pesquisa científica está estruturada da seguinte forma: Traz elucidações acerca do Pensar Bem por meio da contribuição de estudiosos. Em seguida, enfatiza a atividade pensante da criança e a atuação docente no sentido estimular o desenvolvimento do pensamento. Por fim, são apresentadas algumas possibilidades de ajuda educacional relativa ao Pensar Bem, sendo: o lúdico, a contação de história e a roda de conversa.

O Pensar Bem: Contribuições de Estudiosos

Pensar e pensamento costumam ser entendidos como atividades essencialmente intelectuais. Na verdade, o são, mas

sofrem impactos do emocional e têm a ver com todo o aparato biológico do ser humano e, em especial, do seu sistema nervoso.

De acordo com Smith (1994, p. 12), pensar implica “necessariamente sentimentos, e [que] a maneira como uma pessoa pensa pode ser prioritariamente determinada por considerações emocionais e de personalidade, e não por uma dada capacidade intelectual”. Ele diz, ainda, que pensar é uma atividade social podendo, por isso, sofrer influências do modo como outras pessoas pensam. Para Chauí:

O pensamento é a consciência ou a inteligência saindo de si (‘passeando’) para ir colhendo, reunindo, recolhendo os dados oferecidos pela percepção, pela imaginação, pela memória, pela linguagem, e voltando a si, para considerá-los atentamente, colocá-los diante de si, observá-los intelectualmente, pesá-los, avaliá-los, retirando deles conclusões, formulando com eles ideias, conceitos, juízos, raciocínios, valores (CHAUÍ, 2003, p. 158).

Dentre vários pensadores que dedicaram estudos sobre o pensar e o pensamento e sobre a importância dos cuidados com o pensar na educação, John Dewey merece destaque especial. Declara que:

é evidente que a educação, quanto ao seu lado intelectual, está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo, preservando-o onde já existe, e substituindo os métodos de pensar mais livres por outros mais restritos, sempre que possível. Afirmamos enfaticamente que esta, (a educação), em seu aspecto intelectual, consiste na formação de hábitos de pensar despertos, cuidadosos, metódicos (DEWEY, 1959, p. 85-86) [Itálicos do autor].

Sob a ótica de Dewey (1959), educar, em última instância, concerne ao auxílio para o desenvolvimento da capacidade de pensar. Pois, a tarefa primordial da educação deveria ser o cultivo deliberado do pensar, ou, como aponta, do pensamento reflexivo. Pois: “tudo o que a escola pode ou precisa fazer pelos alunos no que visa à sua mente ou seu *espírito* (isto é, salvo certas habilidades musculares especializadas) é desenvolver sua capacidade de pensar (1959, p. 167) [Itálicos do autor].

Matthew Lipman foi o criador do Programa Filosofia para Crianças – P. F. C. – também denominado Programa Educação para o Pensar, dando “à criança seu verdadeiro estatuto: um ser humano que *pensa*” (LELEUX, 2008, p. 127) [*grifos nossos*].

Enquanto Matthew Lipman designa sua proposta filosófica para crianças de Programa Educação para o Pensar, José Auri Cunha faz uso da terminologia “Educação para o Filosofar”, mas ambas apresentam a mesma finalidade: o desenvolvimento e cultivo do Pensar Bem.

Sob a ótica de Cunha (2002, p. 104), o Pensar Bem visa “fortalecer o pensamento próprio das crianças, incentivando que elas aprendam a pensar por si mesmas, de maneira correta e convincente”. Em síntese, tem o intuito de “Educar o pensamento.” (CUNHA, 2002, p. 28).

Um Programa de Educação para o Pensar Bem, na Educação Infantil, deve visar: “Desenvolver estratégias para operacionalizar didaticamente a opção pedagógica de incentivar uma cultura do pensamento nas crianças” (CUNHA, 2002, p. 19). Crianças pensam e cabe à educação ajudá-las no bom desempenho de seu pensamento. Como seres pensantes, as crianças já realizam escolhas e julgamentos de modo natural, pois buscam “pensar ‘mais atentamente, mais criteriosamente e mais significantemente’, isto é, buscam *pensar investigando*” (CUNHA, 2002, p. 24) [*grifos nossos*].

Como a criança pensa? Quais estratégias cabem ao educador para desenvolver e aprimorar o pensamento? Para tais questionamentos serão apresentados subsídios teóricos a seguir.

Indicações Relativas ao Papel do Educador na Educação Infantil para o “Pensar Bem”

Lipman (1997, p. 127) insiste na relevância de um ambiente fomentador e propício ao aprimoramento do pensamento:

Todo mundo conhece o aviso que diz PENSE, e, quase todos percebem que o aviso, de modo algum, incentiva o pensar. As ideias não podem ser produzidas por decreto. O que se pode fazer é criar um ambiente favorável para o bem pensar, e reconhecer que as crianças têm diferentes estilos de comportamento mental, cada um dos quais necessita ser alimentado de forma mais ou menos diferente.

Sendo assim, vale trazer o próprio testemunho de Lipman (1997, p. 36) ao atribuir à escola o crucial e o significativo papel de colaboradora no desenvolvimento e ampliação das habilidades de pensamento.

Lipman (1995, p. 11) afirma que “o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual”. Para isso, propõe que as escolas tenham preocupação centrada, também, neste fortalecimento a par e concomitantemente com o tratamento que devem dar aos conteúdos de suas demais atividades.

As escolas de Educação Infantil – e as dos demais níveis de ensino – têm um papel importante na continuidade da apresentação de desafios para o desenvolvimento do Pensar Bem das crianças. Ou seja, aquilo que é natural no ser humano, revelado na admiração ou no maravilhamento infantil, pode perder-se se não for alimentado ao longo de sua formação. É o que propõe Lipman ao justificar uma educação para o Pensar Bem de crianças e jovens para que não cresçam com posturas passivas e não indagativas em relação ao mundo no qual vivem, como, muitas vezes, ocorre com os adultos com os quais convivem.

De acordo com Lorieri e Oliveira (2018), Freire faz uso frequentemente da palavra admiração que provem de *mirar*: olhar e o *ad*: para. Assim, admirar concerne a olhar para algo de modo curioso e instigante. Trata-se da “posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de ‘ad-mirador’ do mundo. ‘Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como um campo de sua ação e reflexão” (FREIRE *apud* LORIERI; OLIVEIRA, 2018, p. 211).

Convém trazer à reflexão a contribuição de Freitas Neto (2017), a ação de se admirar, quando há o despertar para certas questões, trata-se da manifestação do desejo de saber do qual citou Aristóteles. Todavia, a admiração só despertará as pessoas ao conhecimento se elas forem capazes de indagar sobre si e suas práticas. A mesma admiração trata-se do ponto de partida para o exercício do pensar, pode ser um comportamento que preserva a ingenuidade e não leva ao questionamento. O que vai distinguir é a forma como os sujeitos reagem diante de questões que surgem a partir de seu dia-a-dia.

Ao acolher a provocação da admiração, a criança é estimulada a perguntar e buscar respostas. A admiração, ou o espanto, ou o *thauma*, é uma posição normal do ser humano no mundo, peculiarmente das crianças, que segundo Lipman, assemelha-se a admiração dos filósofos, pois ambos – crianças e filósofos – têm a comum capacidade de maravilhar-se com o mundo (LORIERI; OLIVEIRA, 2018).

Educadores de escolas são mediadores educacionais. Também, e talvez principalmente, não pelo que dizem, mas pelo que fazem. A essa afirmação, agrega-se a de Oliveira (2001, p. 13), ao se referir que: “É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos”.

O que nos faz pensar são os problemas que encontramos no decorrer de nossa existência. Eles criam em nós uma situação de estupefação ou de admiração, ou ainda de ‘maravilhamento’ - ou seja, o *thauma* dos gregos. Para enfrentar essa situação dispomos da capacidade de pensar que é acionada por esses problemas e pelo acolhimento deles como objetos de nossa atenção pensante. O *thauma*, ou a situação problemática com a qual nos deparamos, é o motor acionador do pensar. Essa é a relação básica do *thauma* com o pensamento: o de ser o agente desencadeador do pensar (LORIERI; OLIVEIRA, 2018, p. 203).

Tishman, Perkins e Jay (1999) trazem apontamentos acerca da cultura do pensamento na sala de aula:

Falar de uma cultura do pensar em sala de aula é fazer referência a um ambiente de sala de aula em que várias forças – linguagem, valores, expectativas e hábitos – funcionam em conjunto no sentido de expressar e reforçar o empreendimento do bom pensar. Em uma cultura do pensar em sala de aula, o espírito do bom pensar está em todo lugar. Tem-se a sensação de que ‘todo mundo pensa’ e de que todo mundo – incluindo o professor – está se esforçando para ser consciencioso, inquisitivo e imaginativo; e de que este tipo de comportamento encontra forte apoio no ambiente de aprendizagem (TISHMAN, PERKINS e JAY, 1999, p. 14).

Se pensar é natural, pensar bem não o é. É aprendido diz Dewey: “Mas, ao passo que não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos de aprender *como* pensar bem, especialmente *como* adquirir o hábito geral de refletir” (DEWEY, 1959, p. 43) [*grifos nossos*]. Ou seja, há algo, neste aspecto, que depende da educação. Pode e deve haver uma educação para o pensar bem. Cabe à educação levar em consideração os germes naturais, isto é, a capacidade de pensar, e criar condições para que, com o pensar, os educandos ativem tal capacidade. Primeiramente, se deve chamar a atenção para os aspectos problemáticos da experiência. Acirrar a curiosidade e, a partir daí, estimular o perguntar. As perguntas são o móvel do pensar, enfatizando o supramencionado.

Documento nacional da Infância, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – R.C.N.E.I. (BRASIL, 2001, p. 18) traz, em seu 1º volume, a polêmica entre a concepção que compreende que a educação, em essencial, visa à promoção de estruturas cognitivas e aquela que prioriza a construção de conhecimentos como finalidade, poucas contribuições no campo educacional, tendo em vista que há uma estreita relação entre o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento do homem e o processo das aprendizagens particulares que as experiências educacionais podem propiciar.

De acordo com o 1º volume do R.C.N.E.I. (BRASIL, 2001, p. 63), dentre os objetivos gerais da Educação Infantil, quer-se destacar: “A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;”

Cabe trazer, também, as reflexões contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), pois no processo educativo no período escolar que compreende a infância deve haver a valorização dos conhecimentos adquiridos via educação formal que a criança já traz consigo como referência da própria idade, que são as brincadeiras, a imaginação, a fantasia e o desejo e a ação de: observar, aprender, relatar, indagar, experimentar e construir significados acerca da natureza e a sociedade, produzindo e transformando a cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Estas ações levam ao entendimento de que a criança pensa. Essa constatação pode ser verificada no 1º. volume do R.C.N.E.I. (BRASIL, 2001, p. 21): “As crianças possuem natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

O R.C.N.E.I. acresce a essa ideia, no 1º volume, sobre os cuidados quanto ao pensar das crianças desde a Educação Infantil. Pode-se comprovar nesse mesmo texto no que tange aos componentes curriculares, que os mesmos evidenciam o objetivo de “criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças e que [devem propiciar] o desenvolvimento das capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 2001, p. 47).

Reafirmando a capacidade pensante da criança, em seu 2º volume, o R.C.N.E.I., traz a seguinte declaração: “A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas” (BRASIL, 2001, p. 21).

Um aspecto norteador da prática educativa são as propostas pedagógicas das escolas. Essas propostas precisam refletir o contexto,

ou seja, ser fruto de um pensar conjunto da equipe sobre a educação naquele espaço e daquela localidade. Se a construção ocorre dessa forma, certamente ela contará com objetivos claros para que haja intervenção significativa na realidade na qual a equipe educacional trabalha. No que se refere a uma proposta pedagógica para Educação Infantil, a fim de efetivar os objetivos educativos, ela deve assegurar condições ao trabalho coletivo e à organização de materiais, espaços e tempos que garantam a “indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19).

A ação de pensar investigando, como bem destacada por Cunha (2002), implica no lançar-se ao mundo de descobertas e novos caminhos, e à educação compete reavivar e provocar a natural curiosidade das crianças.

As reflexões de Pickard (1975) caminham nessa direção ao descrever o processo de conhecer, descobrir, explorar, investigar e estabelecer hipóteses, inerente a toda criança desde a tenra idade. Mas, como destaca o autor, dependerá da significativa intervenção docente que deve criar um ambiente provocativo para o desenvolvimento destas habilidades, pois:

Seus olhos [da criança] naturalmente seguem um objeto em movimento ou brilhante; seus maxilares naturalmente querem morder coisas para saber como são e qual o seu sabor; e suas mentes são incessantemente ativas, incessantemente se esforçando para dar sentido ao mundo em que se encontram. Podemos circundá-las de coisas que as interessam e que serão capazes de investigar; ou podemos conceder-lhes tão pouco para explorar, que nada terão, senão ideias em suas mentes para interessá-las (PICKARD, 1975, p. 23).

Na educação infantil, em suma, a metodologia fundamenta-se no aproveitamento da curiosidade das crianças para o estímulo do perguntar. Assim, nesta fase, cabe ao educador provocar a criança na sua natural curiosidade diante de fatos e objetos que se apresentam, ou são apresentados, à sua sensibilidade. As sensações são as portas de entrada do mundo externo para nossas mentes que as transformam em percepções e em ideias. É o começo do pensar.

Na infância, a curiosidade é um convite à experiência reflexiva infantil que pode caminhar para além da experiência motora ou emocional, em que a imaginação impulsiona a criatividade pelas trilhas do que se pode denominar de prática do pensar. Trabalhar assim, na Educação Infantil, oferece um percurso que leva a criança a desenvolver o seu pensar de uma maneira cada vez mais próxima do pensar bem.

Os documentos que discutem os eixos, princípios e fundamentos para o trabalho educativo na Educação Infantil apontam que deve haver experiências educativas planejadas a fim de serem vividas com qualidade por meio de uma rotina em que haja a realização de atividades lúdicas, enquanto ferramentas que norteiam e constituem a base educativa humana, e, o estímulo da oralidade e das diversas linguagens, que colaboram para o desenvolvimento do pensamento, e, em específico, aqui, o lúdico, a contação de histórias – seja contando, lendo, cantando, dramatizando – e a roda de conversas.

A busca aqui é a de um pensar bem que somente pode ocorrer em um processo educativo que realmente seja um encadeamento de situações gnosiológicas entendidas como situações nas quais todos os envolvidos buscam saber mais a respeito de si e de seu mundo partindo dessa necessária problematização causada pela ‘ad-miração’ ou pelo thauma (LORIERI; OLIVEIRA, 2018, p. 211).

O desenvolvimento das habilidades de pensamento, conforme Lipman (1995), deve estar disponibilizado às crianças desde a tenra idade, não se dando por meio de mecânicos treinos, mas sim como processo constante e progressivo de sua estimulação em atividades variadas, dentre elas, peculiarmente, as atividades de fala: nas conversas, no diálogo, nas rodas de conversa, no ouvir e contar histórias e também em atividades lúdicas e em outras atividades para as quais deve-se atentar para a função do pensamento que as acompanha.

Dentre os recursos ou estratégias utilizadas na Educação Infantil, citam-se especialmente três: as atividades lúdicas, a contação de histórias e a roda de conversa. Seguem considerações

a respeito de cada uma delas e de como podem ser recursos importantes para o desenvolvimento do pensar bem.

O Lúdico, a Contação de Histórias e a Roda de Conversa: Recursos Relevantes para o Desenvolvimento e Aprimoramento do “Pensar Bem”

O Lúdico

Referencial de vida à criança e considerado um conceito que deve permear todo o fazer pedagógico na Educação Infantil, o lúdico ganha sentido especial nesta etapa da Educação Básica. Aqui se pretende apresentar a relevância da ludicidade no desenvolvimento global da criança, e peculiarmente, no seu desenvolvimento cognitivo e no estímulo para o Pensar Bem.

O lúdico tem valores peculiares a todas as fases da vida humana, tendo finalidades essencialmente prazerosas e também pedagógicas. “O lúdico promove um estado de inteireza, de plenitude naquilo que se faz com prazer e pode estar presente em diferentes situações da vida. É uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana” (SAMPAIO *et al.*, 2015).

As atividades lúdicas propiciam o integral desenvolvimento da criança, já que por meio destas, ela opera mentalmente, se desenvolve afetivamente e convive socialmente. Para tanto, a ludicidade é uma necessidade do sujeito em qualquer faixa etária e não pode ser concebida como diversão apenas. Ela é altamente educativa (GRANDIS, 2015).

Como referenciou Grandis (2015), a ação de brincar colabora para o progresso e desenvolvimento completo da criança que abarca a questão intelectual – cognitiva que tem relação intrínseca com o estímulo com o pensamento.

Quem também traz apontamentos relevantes sobre a origem e também sobre cuidados com o pensar já na Educação Infantil é Dewey (1959). Para ele, o pensamento da criança se origina pelas

dúvidas, hesitações, perplexidades e problemas que se colocam e, na tentativa de saná-los, buscam por soluções.

Dewey (1959) chama atenção à atuação docente que deve perceber esses problemas e ajudá-las na elaboração progressiva e constante a fim de solucioná-los, pois estas indagações movem a ação de pensar, ou seja, estas indagações promovem o exercício de pensar. Deve estimular o “deslumbramento ardentemente procurado” (DEWEY, 1959, p. 45).

Especificamente sobre a ludicidade, para Dewey (1959), a vontade de brincar é fato mais relevante do que o próprio brinquedo. Trata-se de uma atitude de espírito enquanto o brinquedo é uma manifestação externa, passageira, dessa atitude. Como afirmado acima, o principal da atividade lúdica tem como primordial função propiciar o prazer a quem se lhe submete. A ação prazerosa e livre estimula o desenvolvimento da imaginação, da fruição, do crescimento, dos vínculos afetivos, da representação, dos aspectos cognitivos e do pensamento.

Mas, no tocante, ainda, à importância do brincar ou do lúdico, convém trazer as contribuições de Antunes (2004) acerca da ação do brincar e de seu papel para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, englobando, assim, o desenvolvimento cognitivo e o estímulo do pensamento. Ao falar do brincar, aponta aspectos do pensar da criança presentes nela desde muito pequena.

Antunes (2004) menciona que o brincar é uma experiência humana, rica e complexa, porque traz prazer e alegria, por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, permite que a criança recrie e repense os acontecimentos e favorece a autoestima e a aprendizagem – ela experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro, cria, recria, elabora, assimila, aprende, etc. Pois:

é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata atribuindo-lhe significado jamais se brinca sem aprender. Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas (ANTUNES, 2004, p. 31).

A reflexão deste converge com o que é afirmado no primeiro volume do R.C.N.E.I. (BRASIL, 2001, p.13) o: “direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”.

Este mesmo documento faz menção acerca da linguagem simbólica da criança no momento em que brinca: ali a criança imagina e se apropria de elementos reais do seu entorno atribuindo outros significados. Este processo é denominado de representação mental. Como exemplo cita que a criança, quando: “bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma *atitude mental* e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações” (BRASIL, 2001, p. 27) [*grifos meus*]. Outra afirmação significativa é feita a seguir: “Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para resolução de problemas que lhe são importantes e significativos” (BRASIL, 2001, p. 28).

Como se pode observar, o lúdico e, dentro dele, o brincar, tem papel importante no desenvolvimento geral das crianças e, especialmente no desenvolvimento de sua maneira de pensar.

A Contação de Histórias

Na reflexão de Garcia (2012), a contação de histórias [acrescido do lúdico, do jogo, do faz-de-conta] ganha novos significados, ao ultrapassar a noção de diversão e de entretenimento, possibilitando a criação da intenção voluntária e de planos de vida real, demonstrando a relevância no desenvolvimento do pensar das crianças.

Mateus *et al.* (2015, p. 54), apontam que “as histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos”, isto é, a contação de histórias contribui para o processo de ensinoaprendizagem na Educação Infantil.

Nessa mesma perspectiva, o R.C.N.E.I. – (BRASIL, 2001, p. 143), diz em seu terceiro volume que “a leitura de histórias é um

instrumento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são o seu". Dessa forma, pode-se destacar que a leitura de histórias transporta a criança para um outro mundo: o mundo da imaginação.

Por ser uma atividade eminentemente recreativa, a ação de ouvir histórias, torna-se uma ação pedagógica na proporção em que desperta curiosidades por novas histórias, interesse pela leitura e, consequentemente, estimula o desenvolvimento cognitivo da criança.

Este ato possibilita à criança dar vazão à imaginação, estabelecer relação entre a realidade e o mundo da fantasia, enriquecendo e ampliando experiências vividas. Contribui também para a ampliação do vocabulário passivo, que se torna ativo desde que haja reciprocidade, ou seja, desde que a criança seja estimulada para contar e criar suas histórias próprias. Por fim, tudo isto, irá contribuir para o aprimoramento da expressão oral, consequentemente no futuro para a escrita, e, sobretudo, desenvolver-se mentalmente quando realiza trocas e interações sociais verbalizadas a partir do que a contação de histórias provoca na criança como indagação e como necessidade de troca de impressões com os outros – crianças e adultos.

De acordo com Dewey (1959), dentre as histórias imaginadas pelas crianças, algumas são desconexas, outras, articuladas. Quando conexas, são semelhantes ao pensar reflexivo. Assemelham-se, mas não se tratam do pensamento reflexivo tal como Dewey concebe. Trata-se de uma preparação para o pensar reflexivo, pois há o bom encadeamento de representações mentais, carecendo, apenas da intencionalidade, visando algo externo à mente, isto é, a consecução de algum fim na ação.

Ao se falar da contação de história, menciona-se a questão das novelas. Elas são caracterizadas por Garcia (2012) como uma longa narrativa estruturada por diversas pequenas narrativas. Tal estrutura permite uma visão de mundo mais complexa que não aponta para um centro principal; daí os diversos acontecimentos se apresentarem independentes e válidos em si. O entendimento do universo como

algo multiforme e heterogêneo, onde coisas díspares ocorrem ao acaso, corresponde a uma estrutura também heterogênea.

Lipman também tratou da inserção de novelas – denominadas filosóficas por ele – em seu currículo de Educação para o Pensar. As Novelas Filosóficas ou Romances Filosóficos aproximam as discussões cotidianas e o processo educacional do pensar bem das crianças, tornando a prática do Pensar um exercício fascinante e lúdico de descoberta do mundo, dos conceitos e do próprio processo do pensar (SILVEIRA, 2001, p. 72-73).

As experiências com o ouvir ou com a leitura de histórias contribuem para a estruturação do conhecimento, colaboram na atividade simbólica e no desenvolvimento de sua linguagem. Gardner (1999) afirma que o desenvolvimento das habilidades verbais influencia no desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim, a criança que tem um grande repertório linguístico tem, como consequência, a memória, o pensamento, a solução de problemas, o raciocínio e a concentração mais desenvolvidos. Diz mais este autor:

Embora o desenvolvimento da imaginação proceda depressa durante a infância, seu *lôcus* passa por uma mudança reveladora e crucial no terceiro e no quarto anos de vida. No início desse período a imaginação é quase exclusivamente realizada em brinquedos de faz-de-conta com objetos e com outros indivíduos. As crianças precisam ter estes ‘suportes’ do mundo real para sustentar seus vãos de fantasia. Por volta do quarto ano, no entanto, grande parte da “ação em brinquedo” é captada pela linguagem e, de fato, em crianças de quatro ou cinco anos é a linguagem narrativa, e não os suportes e as pessoas, que ganha o dia no que tange à atividade imaginativa. Então, a imaginação literalmente se torna *imaginação literária*, com as palavras tornando-se os principais participantes em sequências imaginativas – as entidades que fazem as coisas acontecer (GARDNER, 1999, p. 152) [grifos do autor].

Segundo as considerações de Rego (1995, p. 41), desde a tenra idade, oportunizar o contato com a literatura constantemente, por meio da contação, contribui à fruição da imaginação da criança, processo esse relacionado com a ação de pensar e de pensar bem. “Para crianças que cedo tiverem oportunidades para escutar

histórias lidas em voz alta e reproduzi-las, o momento da criação emerge como uma consequência natural de sua exposição prolongada ao mundo da literatura”.

Conforme Zilberman (2003), o ambiente escolar é um espaço com grandes possibilidades para auxiliar no desenvolvimento global da criança, aí dentro, para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Diz ela:

a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (ZILBERMAN, 2003, p.16).

De acordo, ainda com esta autora, o uso da literatura como recurso pedagógico pode ser enriquecido e potencializado pela qualidade das intervenções do educador. Assim, o educador voltado à formação do gosto pela leitura deve reservar espaços a fim de propor atividades interessantes que despertem o interesse e curiosidade da criança, curiosidade essa que auxiliará no desenvolvimento do Pensar Bem.

Por fim, há o contar histórias tendo como finalidade a própria história que, por ela mesma, gera resultados considerados benéficos como os até aqui mencionados e há o contar histórias tendo em vista aproveitamento do que elas possam desencadear nas crianças com vistas a resultados educacionais pretendidos pela proposta pedagógica de uma escola. Nos dois casos, a contação de histórias é um excelente recurso educacional. Inclusive, como foi apontado acima, para o desenvolvimento de certas qualidades e habilidades do pensar.

A Roda de Conversa

Esta é a terceira atividade apontada acima como frequentemente presente nas Instituições de Educação Infantil e que pode trazer importantes benefícios educacionais, se bem conduzida.

Primeiramente, quer-se destacar o significado da palavra *roda* apontado por Warschauer (*apud* FLORES, 2010, p. 9). A roda traz uma espiral com as seguintes ideias – iniciando da parte mais larga para a parte central: "Círculo. Símbolo da totalidade. Mandala integradora e igualitária que abole as assimetrias tradicionais entre professor e alunos. Na forma de ovo, a possibilidade de nascimento do GRUPO".

O verbete grupo aparece no centro da espiral, pois é da reunião das partes que nasce o todo, das peculiaridades de cada participante, isto é, o grupo nasce por meio das relações entre os sujeitos (WARSCHAUER *apud* FLORES, 2010, p. 9).

Vindo ao encontro do afirmado acima, Cardoso (2012, p. 61) diz que a roda, o círculo cria a ideia de unidade. Ao se reunir, o grupo compartilha um objetivo comum a todos os integrantes, como ler um livro, realizar uma conversa, tomar uma decisão, fazer ou refazer algum combinado, etc.

Por meio dessa disposição em roda, não há somente a escuta atenta, mas, relevantemente, há a visualização por todos os integrantes do grupo, que percebem também gestos e expressões, essenciais à comunicação. Consequentemente, o educador também partilha dessa boa visualização do grupo, tornando mais fácil a condução de qualquer atividade que venha desenvolver. Terá, portanto, mais condições de encadear as falas das crianças por meio de perguntas, respostas ou afirmações (CARDOSO, 2014, p. 61).

Indo ao encontro do exposto, destaca Dewey (1959) que o educador deve conduzir o diálogo reflexivo entre crianças e promover situações e descobertas onde cada contato com o novo, incitará a curiosidade da criança, fator fundamental para ampliar as vivências que darão origem a ação do pensar reflexivo.

Pivatto e Silva (2014) apresentam ideias sobre a oralidade, aspecto fundamental de uma roda de conversa e um dos aspectos enfatizados nos documentos oficiais sobre a Educação Infantil. As crianças têm a necessidade social de conviver com os outros sujeitos falantes para o estabelecimento de um canal de comunicação bem como de vínculo afetivo. Dessa forma, elas

devem poder exercitar sua fala, desenvolver a escuta e as habilidades de comunicação em diferentes contextos e ampliar de modo processual e gradativo sua forma de expressão, de pensamento e de conhecimento de mundo.

A linguagem potencializa o pensamento, ampliando a comunicação e a troca de ideias. Por meio da posse e da utilização da linguagem, ao se falar oralmente ao próximo ou a si mesmo mentalmente, a criança consegue organizar o pensamento e torná-lo articulado com encadeamento, sequência e clareza (PIVATTO; SILVA, 2014, p. 114).

Lipman (1997, p. 127) enfatiza a importância de uma ambiência favorecedora e que fomenta o aprimoramento do pensar, pois: “O que se pode fazer é criar um ambiente favorável para o bem pensar, e reconhecer que as crianças têm diferentes estilos de comportamento mental, cada um dos quais necessita ser alimentado de forma mais ou menos diferente”.

A oralidade é a capacidade de as pessoas transformarem o pensamento em palavras, fornecendo sentido a ideias, sentimentos, perspectivas e desejos. Apesar do ser humano ter a possibilidade genética de falar, isso só se desenvolverá se forem oferecidas interações com outros sujeitos falantes. Na proporção em que todos os participantes do processo educativo, crianças e adultos dialogam, entendem a fala do outro, expressam sentimentos e pensamentos. Estes participantes passam a estabelecer relações interpessoais mais ricas e provocam, uns nos outros, desenvolvimentos variados.

Na roda de conversa, visando o desenvolvimento e estímulo do pensamento, a partir das perguntas e das indagações das crianças, o educador precisa conduzir a conversação visando o diálogo investigativo, organizado, razoável e vigoroso. Estas reflexões já foram apontadas por Lipman (1995,1997).

Dessa forma, é relevante criar e oportunizar possibilidades de experiências de oralidade desde os primeiros meses de vida, promovendo a audição – escuta – e a atenção à sua oralidade e às

dos outros, aos movimentos, aos gestos e demais ações (PIVATTO; SILVA, 2014, p. 116).

Propiciar um ambiente rico em possibilidades e interações com adultos e outras crianças que venham a dialogar com elas é tarefa da escola de Educação Infantil. Uma das práticas que desenvolve a oralidade à prática da roda de conversa.

Ao se dispor em roda, as crianças podem se ver, enxergar uns aos outros como partes integrantes de um todo, de um grupo. Também há o estabelecimento do diálogo, ocasião em que as crianças, enquanto participantes ativos têm a possibilidade aprender a olhar uns para os outros como indivíduos, a aprender uns dos outros, a aprender a dizer aos outros o que pensam. No esforço de dizer aos outros o que pensam são forçadas a organizar, cada vez melhor, o próprio pensamento.

Tishman, Perkins e Jay (1999) trazem exposições relevantes nesse sentido, pois a cultura do pensamento desse ser introduzida e debatida desde a Educação Infantil. Assim, em sua atuação consciente – fazer de sua sala ambiência cultural de pensar – cabe ao educador desenvolver ações que envolvem questões de valores, hábitos, afetos e de linguagem que, conjuntamente cooperam com o empreendimento do “bom pensar” (TISHMAN, PERKINS e JAY, 1999, p. 14).

Apesar de não se referir de modo específico ao estímulo e cuidado acerca do pensamento, Brandão e Leal (2012, p. 22) tecem considerações referentes ao desenvolvimento cognitivo da criança, mais peculiarmente, ao “desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura” e sua relação com as diversas atividades propostas envolvendo a conversa como ponto de partida.

Na roda de conversa há o compartilhamento não só de palavras entre seus integrantes, mas, também, são partilhados modos de interpretação tanto de si quanto da realidade, de sentimentos e de pensamentos (BRANDÃO e ROSA, 2012, p. 37).

Nesse sentido, convém trazer a contribuição de Hoffmann (2012) que já asseverou que na promoção de novas descobertas, o respeito e o desafio condizentes colaboram e auxiliam as crianças acerca conhecimento sobre as coisas e na expressão de suas ideias,

enfim, colaboram no natural desenvolvimento e exercício do pensamento.

Destarte que as instituições da Educação Infantil devem oportunizar ocasiões para troca de experiências pela roda de conversa, compartilhando saberes e vivências, o que permitirá uma ação mais dinâmica na sociedade, pelo conhecimento de si e do outro e possibilitará o desenvolvimento integral da criança.

Considerações Finais

A construção desse capítulo buscou o desenvolvimento do pensar da criança, dentre os aspectos do desenvolvimento integral, nos processos de educação de instituições escolares e, em especial, da Educação Infantil, tem sido uma das maiores motivações, interesses e preocupações do proponente dessa pesquisa, durante toda formação acadêmica e profissional, enquanto educador e gestor da primeira infância.

O pensar refere-se a um processo natural e comum aos homens. Entretanto, o pensar bem implica em estratégias peculiares a fim de se desenvolver. Assim, a escola pode colaborar para desenvolver e ampliar as habilidades de pensamento, promovendo estratégias pedagógico-didáticas, colaborando no impulso do desenvolvimento, cuidado e estímulo do *Pensar Bem*.

A fundamentação teórica possibilitou a investigação acerca de entendimentos relativos aos cuidados que a instituição escolar deve ter com o desenvolvimento do pensamento da criança na Educação Infantil, isto é, o auxílio educacional em torno de experiências oportunizadoras do aprendizado do pensar. Tais experiências são observadas nas práticas pedagógicas rotineiras na instituição escolar de Educação Infantil, concebida como ambiência favorecedora do aprendizado do pensar bem.

Partiu-se de convicções relativas à capacidade pensante da criança pequena e da possibilidade dessa capacidade característica na infância poder ser desenvolvida para que ela venha a pensar

melhor, ou seja, Pensar Bem. Afirma-se com veemência que, havendo certos cuidados com o pensar na Educação Infantil, estes cuidados podem sim auxiliar no aprimoramento progressivo das maneiras de pensar das crianças.

Nesta direção, torna-se relevante o papel do educador na identificação e no aproveitamento daquilo que atrai a criança, aquilo que a encanta, que a interessa. Cabe a ele, a partir de uma formação nesta direção, descobrir estratégias e recursos para fazer com que a criança se encante, queira aprender, queira se empenhar nos processos de descobertas a partir de seu empenho nos processos de investigação.

Compete a este educador estar atento aos aspectos problemáticos da experiência na qual as crianças estão envolvidas. Em seguida cabe-lhe provocar sua curiosidade e, a partir daí, impulsioná-la ao perguntar. O perguntar irá mover o pensar. E, no processo coletivo do pensar – no que Lipman (1997) denominou de Comunidade de Investigação.

Em vista dos argumentos apresentados, necessita-se construir um sistema educacional que defenda a concepção de que as salas de aula podem ser consideradas ambientes investigativo-dialógicos, isto é, um local onde as crianças aprenderão a investigar, sem esquecer a colaboração, compartilhadamente, com os outros.

Desde o instante em que adentram no ambiente escola de Educação Infantil, as crianças vivenciam variadas experiências que pode deformá-la ou formá-la. Ao vivenciar experiências de desrespeito, de discriminação, de submissão, de treinamento, de reprodução passiva, ..., a criança pode ser deformada. Em contraposição, por intermédio de experiências planejadas e intencionais de ludicidade, de acolhida, de respeito, de diálogo, de autonomia, de cooperação, de experimentação, de descoberta, de investigação, ..., farão com que a criança vivencie experiências positivas e se desenvolva integralmente, o que abrange o desenvolvimento e aprimoramento do pensamento.

Referências

- ANTUNES, C. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P. ; ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. vol. 1. Brasília, 2001.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. vol. 2. Brasília, 2001.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. vol. 3. Brasília, 2001.
- CARDOSO, B. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2006.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- CUNHA, J. A. **Filosofia na educação infantil**: fundamentos, métodos e propostas. Campinas, SP: Alínea, 2002.
- _____. **Filosofia para criança: orientação pedagógica para educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- FLORES, S. B. **Roda de Conversa e Resolução de Conflitos na Educação Infantil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Faculdade de e Educação. Curso de Pedagogia. Porto alegre. 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27401/000764732.pdf?>>. Acesso em 28 nov. 2015

FREITAS NETO, J. A. de. O espanto e a capacidade de pensar. **Jornal da UNICAMP**. 08 nov. 2017. Disponível em: > <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/o-espanto-e-capacidade-de-pensar>.< Acesso em 23 set. 2020.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GARCIA, Dalva Aparecida. **O universo infantil, a literatura e as novelas filosóficas**. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=141&Itemid=383>. Acesso em 18 de mai. 2012.

GARDNER, H. **Arte, Mente e Cérebro**: uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GRANDIS, E. D. de O. **A brincadeira como mediadora no desenvolvimento da criança**. Disponível em: <http://www.cefa.projuina.com/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=515:brincadeira-mediadora-desenvolvimento-crianca&catid=57:autoria&Itemid=71>. Acesso em 3 jan. 2015.

HOFFMAN, J. **Avaliação e Educação Infantil** - um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LELEUX, C. Aprender a pensar desde os cinco anos por meio do modelo de Matthew Lipman? In: LELEUX, C (org.) **Filosofia para crianças**: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPMAN, M. **O Pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Natasha**: diálogos vygotskianos Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LORIERI, M. A.; OLIVEIRA, E. G. Thaum e pensar bem na educação infantil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 197-213. maio/ago. 2018. Disponível em: Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php/eccos/article/view/7383/5221>>. Acesso em 23 set. 2020.

MATEUS, A. do N. B. *et al.* **A importância da contação de história como prática educativa na Educação Infantil.** Disponível em: <<http://www.periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>>. Acesso em 28 nov. 2015.

PICKARD, P. M. **A criança aprende brincando.** São Paulo: IBRASA, 1975.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil:** uma perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1995.

SAMPAIO, I. C. de M. *et al.* **O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental.** Disponível em: <<http://knol.google.com/k/o-l%C3%BAdico-nas-s%C3%A9ries-iniciais-do-ensino-fundamental#>>. Acesso em 21 de abr. 2015.

SMITH, F. **Pensar:** epigênese e desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola?:** contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. São Paulo: Autores associados, 2001.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. **A cultura do pensamento na sala de aula.** Tradução de Cláudia Buchweitz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL SOBRE A INSERÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA

Elisângela Moreira
Josiane Cristina de Araujo
Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi

Introdução

O presente texto apresenta o processo linear dos métodos de Alfabetização no Brasil e as reflexões acerca das respectivas implementações às realidades escolares. Objetiva explanar as concepções conceituais dos termos “Alfabetização e Letramento” especificando-os como áreas científicas responsáveis pelas habilidades cognitivas de escrever e ler.

Contextualização Histórica da Alfabetização no Brasil

Tratar da construção processual da escrita e da leitura requer a junção de estudos provindos de diversas áreas: linguística, sociolinguística, psicologia, entre outras relevantes à cognição e à aprendizagem da linguagem. A sociedade atual tornou-se grafocêntrica e com isso, faz com que a prática em comunicar-se verbalmente por meio dos códigos gráficos - letras seja contínua e fundamental para a emancipação íntegra humana. O marco inicial do reconhecimento da escrita é o primeiro fator a ser evidenciado diante deste processo. Anteriormente a designação da Alfabetização enquanto área científica dos estudos sobre a escrita e a leitura, é válida ressaltar a evolução histórica que houve até a

atualidade para que esta se tornasse fator predominante no início da escolarização básica do Ensino Fundamental ou enquanto destinada à realidade do Ensino de Jovens e Adultos.

Historicamente, no Brasil, as discussões acerca da educação primária, idealizada ao princípio básico de ensinar a ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas desencadearam-se ao longo das últimas décadas do Império brasileiro e nos primeiros anos da República. Durante este período, o país perpassava por transformações políticas, sociais e, sobretudo, econômicas, fatores que influenciaram algumas mudanças também no âmbito da educação. O ato de aprender a escrever e ler possuía caráter de prestígio e destaque, como Mortatti (2006, p. 2-3) enuncia:

[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais, cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império [...] – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e de aprendizagem escolarizados [...] demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

Ao longo dos períodos históricos consecutivos, a concentração maior do ensino da leitura transcorreu desde a elevação, conforme afirmado anteriormente, até discussões de quais métodos e metodologias seriam apropriados para a efetivação do aprendizado. Os sentidos atribuídos à Alfabetização ao longo da história da educação brasileira foram percorridos no estudo intitulado “História dos Métodos de Alfabetização no Brasil” da autora Maria Rosário Longo Mortatti (2006), delineando-se assim, quatro momentos da trajetória em: 1º: **A metodização do ensino da leitura**; 2º: **A institucionalização do método analítico**; 3º: **A Alfabetização sob medida** e 4º: **Alfabetização: construtivismo e desmetodização**. A progressão da Alfabetização foi inicialmente pautada sob a eficácia dos métodos, a apresentação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e seu reconhecimento e organização.

O primeiro momento, marcado pela precariedade que o ensino se encontrava, ocorreu até a década de 1880. Neste período não haviam materiais produzidos e impressos apropriados para a inserção da leitura e da escrita. Iniciava-se o ensino por meio de denominadas “cartas de ABC”, com o intuito de realizar leituras e cópias sistematicamente. Empregou-se o primeiro método, denominado “métodos de marcha sintética” cuja sequência da construção decorre a partir das partes das palavras: letras (método da soletração/alfabético); sons (método fônico) e sílabas (método da silabação) (MORTATTI, 2006).

A prática da escrita consistia na reprodução mecânica da ortografia, por meio de cópias, ditados e visava à caligrafia sucessiva do desenho adequado das letras. O método utilizado neste momento era considerado o precursor das cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX. A partir disso, discutiram-se novas possibilidades de conduzir o ensino das palavras, pautando questões envolvidas aos métodos e estruturação adequada na construção das palavras, surgindo então, o método “João de Deus”:

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. (MORTATTI, 2006, p. 6).

Os dois métodos centraram um debate entre os iniciais adeptos da marcha sintética: soletração, fônico e silabação e a segunda possibilidade, ensinar a leitura a partir da palavra inteira e por meio disso, estudá-la em partes.

Durante o segundo momento, ocorreu a reforma no ensino público na qual permitiu institucionalizar-se o método analítico, que “sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção [...] da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (MORTATTI, 2006, p.7).

Assim como a fundamentação teórica do método pauta-se no princípio de que a criança tende a construir a aprendizagem a partir do todo, do mais amplo para o específico, este consistia em considerar o ensino da leitura inicialmente como um todo e, posteriormente, ensinar as partes constitutivas da palavra. No entanto, um fator foi predominante na identidade da considerada “parte maior”: a leitura seria incitada por unidades amplas como a palavra, a frase ou “historietas”, gêneros textuais diversos que se aproximassem do cotidiano da criança.

Com a implementação dos dois métodos: sintético e analítico iniciou-se aproximadamente em 1920, uma contestação de qual método seria o mais apropriado e as novas cartilhas produzidas ao longo deste período passaram a assumirem características da marcha analítica. As discussões para as novas formas de aprender eram exclusivamente da leitura, uma vez que a escrita ainda possuía caráter tradicional, ensinada por treinamento de caligrafia, cópias e ditados sucessivos.

Vale ressaltar ainda neste momento, o surgimento do conceito “Alfabetização” enquanto o ensino da leitura e da escrita. As questões até então recorrentes a mecanização das mesmas, passaram a serem direcionadas a fatores didáticos e psicológicos da aprendizagem. A criança começou a ser reconhecida como um sujeito atuante no processo, sendo este peculiar e necessariamente reconhecido com habilidades específicas.

Por conseguinte, ao longo do terceiro momento, a criança foi ganhando maior visibilidade diante o processo de Alfabetização. Houve, anteriormente, uma disputa entre os dois métodos percorridos e assim se sucedeu. O princípio era solucionar os problemas de aprendizagem de leitura e escrita iniciais. Decidiu-se então a utilização dos dois métodos: métodos mistos ou ecléticos. De acordo com a necessidade de cada situação, empregava-se o método condizente e “vai-se assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual [...] envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’ (MORTATTI, 2006, p. 9).

A centralização do ensino encontrava-se voltada ao desempenho da criança, por isso passou-se a avaliar a maturidade cognitiva para a alfabetização, por meio do livro “Testes ABC”, escrito em 1934 por M. B. Lourenço Filho. Para a obtenção do tempo adequado para se alfabetizar, a criança era ensinada mediante cartilhas durante o “período preparatório” em classes homogêneas. O enfoque era o condicionamento cognitivo para a aprendizagem da leitura, pois a escrita obtinha o propósito mecânico desde o primeiro momento da trajetória histórica da Alfabetização.

Abordadas relevâncias psicológicas sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, decorreu no quarto e último momento, em 1980, um novo direcionamento aos debates sobre os métodos:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança [...] o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade de cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10).

O construtivismo interveio na contestação a respeito do ensinar: os métodos. Passou-se a enfatizar a aprendizagem enquanto o centro de preparações e o ensino em segundo lugar. Desconsiderou-se o uso das cartilhas contendo os tradicionais métodos de alfabetização. Em contrapartida, eram elaboradas cartilhas que visavam ao desenvolvimento linguístico sem sistematização e mecanização da escrita e da leitura. Ainda são recorrentes polêmicas sobre os métodos de Alfabetização e o surgimento do construtivismo em diversas áreas do ensino. Pensar a aprendizagem a partir de práticas concretas faz surgir novas possibilidades de conhecimento e assimilações melhores apreendidas.

Diante as pautas sobre os diversos métodos e as concepções em busca da eficácia da aprendizagem, observa-se uma questão

ainda comum quando se pensa sobre a Alfabetização: a concentração maior em pesquisas sobre a área aponta possíveis melhores maneiras (métodos e metodologias) para que o aprendizado da escrita e da leitura seja efetivo. Entretanto, sem considerar a complexidade envolvente às ações de escrever e ler, a realidade econômica, social e política dos alunos e o significado adequado no qual a Alfabetização contempla. O conhecimento dos diversos métodos é fundamental durante o processo inicial de alfabetizar. Contudo, conscientizar-se ao real objetivo da prática garante que ocorra a compreensão significativa da leitura.

Carvalho (2015) expressa algumas reflexões ao qual o professor deve considerar neste ato:

O que realmente tenho em vista ao ensinar a ler? O que estou buscando? Que usos da leitura e da escrita pretendo que o aluno venha a praticar? De que materiais disponho ou estou disposto a criar? Como as crianças se relacionam com a escrita, o que sabem sobre o assunto? Como eu próprio me relaciono com a leitura, a escrita e o método? (p. 47).

O sucesso ou o fracasso do ensino por meio de um determinado método depende muitas vezes da autenticidade não considerada pelo professor. Quando é problematizado o percurso ao qual a aprendizagem deve ser conduzida, o cerne da incerteza está intrinsecamente relacionado ao sujeito do processo, o aluno. As primeiras relações com as letras ou a inserção ao convívio com os materiais de escrita podem ser iniciadas apenas durante a escolarização. Antes de entender as divisões estruturais de uma palavra: o som, a letra, a sílaba, é preciso concretizar o significado daquela ação, simbolizar o motivo de fazê-la. Os métodos só deveriam ser repensados quando a Alfabetização estivesse incluída às questões plausíveis aos objetivos reais do apropriar-se da escrita e da leitura.

Alfabetização

O ensino da escrita e da leitura pressupõe a escolha de técnicas que contribuam com o êxito do processo de apreensão. Sabe-se, por

vezes, que a aquisição de tais habilidades comumente é o marco da aprendizagem escolar, tornando-se assim, um processo peculiar aos primeiros contatos entre as letras e a criança. O ato de conseguir ler, conhecer os códigos gráficos, reconhecer os respectivos sons, formatos e reproduzi-los são características inerentes ao alfabetizar-se.

Esta prática iniciada no Ensino Fundamental perpetuou equivocadas compreensões quando não conceituada cientificamente. A Alfabetização traz a ideia de eventualmente aprender a escrever e ler, mas não se limita unicamente. De fato, a escrita e a leitura são imprescindíveis para diversas funcionalidades de convivência básica. A parte disso há uma recorrência marcante, o início da convenção do sistema alfabético reconhecido e compreendido enquanto código representativo da linguagem. Saber escrever sistematicamente, porém de maneira mecanizada é um dos erros persistido ao ensino da escrita.

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros [...] como também [...] uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2010, p.16).

Adquirir a função motora de escrever, codificar e decodificar letras, reproduzir cópias sucessivas destas, são apenas algumas vertentes para um indivíduo ser considerado alfabetizado. A apreensão desta habilidade requer o conhecimento da língua materna, entender a função de usá-la e apropriar-se das diversidades entre as expressões linguísticas escrita e oral.

Em 1910, o termo “Alfabetização” passou a ser reconhecido no âmbito educacional, direcionando recorrentes pesquisas que se perpetuam até atualmente. Conforme mencionado, historicamente a conceituação equivalente à área científica da qual se tornou reconhecida, obteve algumas alterações. Em suma, a denominação deriva-se do verbo “alfabetizar”, cujo significado “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2017, p.31). Sendo assim, designado

como “a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’” (p. 31). Envolve adquirir uma tecnologia escrita e ter a capacidade de produzi-la.

A Alfabetização é variante em cada âmbito social e econômico no qual o sujeito a se alfabetizar está inserido. Para adquirir proximidade com a escrita de maneira ágil e eficaz durante o início da escolarização, faz-se necessário a interação com diversos gêneros textuais escritos ou orais, a estimulação para o conhecimento das letras do alfabeto e palavras do uso cotidiano, entre outras práticas mediadas, sobretudo, com a ênfase ao desenvolvimento linguístico e cultural sobre a linguagem.

Em decorrência da bagagem de conhecimentos que as crianças trazem ao iniciarem o processo de Alfabetização, é possível contextualizá-la de forma significativa. Pois, mesmo não utilizando, coerentemente, a linguagem escrita, já se comunicam, e de certa forma, lêem signos visuais, por meio de símbolos, cores, músicas, figuras, etc. e assim, conseguem compreender a mensagem transmitida. Para apropriar-se do sistema de escrita, primeiramente são fundamentais que sejam reconhecidos seus usos de maneira informal e concreta, sendo esta, pois, uma realidade provinda de um ambiente alfabetizador que vise à integração entre a criança e os estímulos de escrita e leitura.

Ocorre uma incoerência sobre a conceituação da Alfabetização sob a perspectiva dos significados de ler e escrever. Estes dois verbos podem apresentar ambiguidade de definições mediante distintas situações. O ato de ler e escrever mecanicamente atrela à Alfabetização, “a representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, 2010, p. 16). Em contrapartida, quando estas habilidades geram a “[...] compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)” (p. 16), surge outro ponto de vista, a Alfabetização passa a ser denominada como um processo amplo que abrange a concepção de mundo a partir da escrita ou da leitura.

No entanto, as duas concepções são consideradas relevantes à integração do termo. Pesquisar sobre a área de aquisição da escrita

e da leitura requer vertentes que pautem as especificidades da sistematização do código escrito, as relações, distinções e semelhanças entre a língua escrita e a oral, bem como o aspecto social no qual rege a importância, a necessidade e o período que dependem o processo de se alfabetizar. Soares (2010) esmiúça os aspectos que compõem a definição completa do conceito:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (p. 18).

Dessa forma, evidencia-se que a maior área da qual são designados os estudos sobre a aquisição da escrita é a Alfabetização, distinguida como “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2017, p. 47). Apropriar-se da possibilidade de codificar e decodificar as letras do alfabeto faz-se presente nessa ação. De certo modo, pode-se determiná-la como a responsável pela formalidade processual e gradativa da construção da escrita. O ato de escrever pressupõe a operação cognitiva e motora para sua execução, além disso, é pautado no princípio fonético, visando à correspondência entre fonema/grafema para a obtenção do código.

Durante o início da escolarização básica as crianças são inseridas ao convencional processo de alfabetização, todavia “pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever” (MARCUSCHI, 2001, p. 21-22). Concentra a ação de exteriorizar o pensamento por meio de representações textuais, sistemáticas e organizadas coerentemente.

Compreende-se, obrigatoriamente, a aquisição da escrita e da leitura como um processo pertinente ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Deveras, pois, ressaltar que a Alfabetização é um processo inerente ao desenvolvimento linguístico escrito e oral.

Permite a inserção da criança, ainda em início de comunicação, aos primeiros contatos e conhecimento das letras, mas depende de uma extensão sequencial para abstrair outros eixos predominantes na aprendizagem da Língua Portuguesa: a apreensão da gramática normativa, ortografia, caligrafia, concepção de linguagem, gêneros textuais, produção de textos, coerência e coesão, bem como desenvolver habilidades técnicas para realizar a escrita e a leitura: a manipulação dos instrumentos de maneira adequada e precisa (lápis, caneta, giz, etc.), adquirir a organização espacial para escrever: seguimentos das linhas, espaço entre as palavras, direção correta de escrita para a ordem das frases, reconhecimento dos materiais em que se lê e se escreve (cadernos, livros, apostilas, papel, etc.).

Em decorrência desses fatores, ler e escrever não se limitam apenas à representação do código. A aprendizagem perpassa ao menos até o quinto ano do Ensino Fundamental para que as técnicas mencionadas sejam assimiladas e tornem-se involuntárias no cotidiano escolar ou em outros âmbitos. Faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula que contemplem cada aspecto linguístico. Inicialmente, devem ser organizados recursos que instiguem o ambiente à valorização do alfabeto, das palavras, dos textos e assim, promover um espaço motivador ao interesse em emergir-se às letras. Em seguida, inserir à rotina, momentos de interação oral para estimular a oralidade e despertar a imaginação; propiciar o compartilhamento de leituras; realizar leituras de histórias, contos, fábulas e outros gêneros textuais; oportunizar a produção pessoal de textos, dinamizar o momento da aprendizagem e, sobretudo, enfatizar a importância de exercer o escrever e o ler de maneira livre e prazerosa.

Com a evolução da tecnologia, a expansão dos novos recursos globalizados, apenas adquirir as habilidades técnicas da escrita e da leitura não é suficiente para o convívio em sociedade. Sabe-se que durante todo o período no qual a Alfabetização esteve unicamente pautada no princípio fonema/grafema, as discussões eram recorrentes sobre os métodos e melhores obtenções para apreender a codificação e a decodificação. Porém, ao recorrerem os anos, as pesquisas apontaram

outra perspectiva: é necessário dominar o sistema alfabético escrito e oral, entretanto, relacionar suas compreensões, funções e possibilidades. Constatou-se que a escrita e a leitura poderiam acarretar amplas dimensões, além do que era derivado de alfabetizar:

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. (CARVALHO, 2015, p. 66).

Ensinar a linguagem escrita mecanicamente requer a escolha de técnicas apropriadas; ensiná-la respaldada em conhecimentos específicos de cada alfabetizando acarreta a reflexão política, econômica e social. Ao compreender o objetivo de se estar inserido entre as pessoas consideradas alfabetizadas e fazer desta oportunidade, uma possibilidade de transformação pessoal e coletiva íntegra, o sujeito passa a querer buscar outras realidades. A escola é a função social ativa e responsável por esta postura de conhecimento: “Trazer à tona o que sabem os alunos, exercitar a leitura do mundo, estimulá-los a criticar, a pensar sobre sua condição de excluídos da escola é tarefa das mais importantes” (CARVALHO, 2015, p. 128). Não se restringe, pois, ao professor alfabetizador, mas este é o primeiro a demonstrar como a junção entre o lápis, a borracha, o caderno, o livro e o esforço são meios interativos de pensar e fazer com o que o pensamento seja algo concreto e possível de se modificar.

Letramento

A escrita e a leitura inter-relacionadas dependem da compreensão significativa e contextualizada. A partir disso, concentrar-se apenas em métodos e técnicas envolventes à Alfabetização não permite que haja interpretação dos usos destas

habilidades enquanto diversos gêneros interativos. Ao avaliar as condições reais de conhecimento das linguagens escrita e oral sob a finalidade do processo de Alfabetização, constatou-se que obter o domínio gráfico da escrita e sabê-la proferi-la decodificadamente, obstruía as possíveis dimensões linguísticas as quais uma pessoa necessita para interagir e conviver socialmente. Sobreposto, surgiu outra perspectiva para estudar a concepção prática da leitura e da escrita. Com um novo olhar sobre o ensino da língua materna, poder-se-ia dominá-la tecnicamente e adquirir competências de usos sociais, por exemplo, ler um livro e compreender o contexto do enredo, redigir uma carta, localizar informações em bulas, receitas, agendas, etc.

Partindo dessa premissa, surgiu em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, a evidência do conceito de Letramento, sendo, pois, a tradução da palavra inglesa *Litteracy*, cujo significado denota qualidade, condição, estado. Assim, dá-se a definição de Letramento: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2017, p. 47). A este novo fenômeno linguístico, difundiu-se o entendimento e as práticas inerentes ao que se denominava “alfabetizar”. Leda Verdiani Tfouni foi a primeira autora a ressaltar as novas percepções atribuídas ao que já se convencionava escrever e ler e à nova visão do conceito de Letramento, distinguindo-o em um capítulo de livro (SOARES, 2017). Sucessivamente, foram-se atribuindo significados sob pesquisas de outros autores.

Enquanto práticas sociais, a leitura e a escrita foram consideradas indissociáveis. Dessa forma, o Letramento é explicado como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas” (MARCUSCHI, 2001, p. 21). Engloba o acúmulo de conhecimentos de uma cultura e a capacidade de compreendê-los, em distintos gêneros e linguagens.

Tornar-se apto ao domínio de escrever e ler suscita a capacidade de inserção ativa política e, sobretudo, social. Os processos de

escolarização e de Alfabetização têm por base, o intuito de instaurar a postura de cidadania e liberdade, apoiando-se ao mundo da escrita como recurso primordial e contundente a esta realidade. No entanto, são apresentados sucessivos históricos de dificuldades mediante efetivação destes processos. Anos escolares do Ensino Fundamental posteriores ao início da Alfabetização demonstram resultados insuficientes de compreensão ao avaliarem a capacidade de escrita e leitura dos alunos.

O cerne do equívoco encontra-se, muitas vezes, na forma como a avaliação é procedida. Assim como ocorre ambiguidade entre as definições de Alfabetização e Letramento, o ato prático de alfabetizar e letrar são, em vezes, considerados dúbios. Carvalho (2015, p. 65) especifica: “Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita”. Os dois atos são simultâneos e dependentes para que a aquisição da escrita e da leitura seja contextualizada e significativa.

A justificativa para a dificuldade de unificar o processo em alfabetizar letrando, ou seja, ressignificando o sistema alfabético e suas práticas usuais, é direcionada às falhas no início da Alfabetização dos alunos. Contudo, o fator predominante vai ao encontro da margem econômica e social provinda dos alfabetizandos. Em grande parte, são oriundos de famílias que não apresentam familiaridade com a cultura escrita e necessitam integrar-se com este novo meio. Sendo assim, a expropriação resulta em uma problemática psicológica, acarretando os sentimentos de exclusão e inferioridade em relação ao progresso apresentado pelos demais alunos previamente alfabetizados e letrados.

O conceito de letramento, elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, pode acabar marcando os que sempre foram excluídos, famílias para quem a linguagem escrita não tem um peso aparente, cujas práticas pessoal e profissional delas podem prescindir [...] Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma e sentido, técnica e conhecimento, individual e social, fonema e linguagem, entre outros elementos. (GOULART, 2014, p.40).

À vista disso, recorre a associação dos conceitos de Alfabetização e de Letramento. Enquanto a Alfabetização pode ser considerada uma ação individual, dependente de mecanização e estímulos, o Letramento implica o conhecimento abrangente, os usos que se fazem com a linguagem. Permite incluir conhecimentos prévios, sobretudo, a partir de experiências vivenciadas com a escrita no cotidiano. Em contrapartida às possibilidades diversas de empregar o Letramento em conjunto com o ensinar a escrita, Goulart (2014) critica as práticas limitadas ao que se entende por alfabetizar e letrar: procedendo à heterogenia.

No processo de alfabetização, temos nos mantido sem saída, reféns de conceber a escola com uma lógica interna própria, “caindo” no eixo simplificador que caracteriza historicamente o processo: a relação entre os movimentos de síntese e de análise, em que as unidades linguísticas menores (fonema, letra, sílaba) e as maiores (palavra, frase, texto) se hierarquizam, organizando modos de ensinar, e também de avaliar a produção dos alunos. (p. 42).

De fato, ao pré-estabelecer uma sequência avaliativa igualitária, embora seja processual, durante a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, desenvolve a possibilidade de não ocorrer intermédios efetivos, devido à dimensão que o Letramento permite considerar: reconhecer o contexto as quais as letras, a frase e o texto estejam inseridos. Soares (2017, p. 85) menciona que “as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento” ao avaliá-lo por meio de testes padronizados de habilidades parciais de leitura e escrita. Além de fragmentar o real sentido do Letramento, não se considera que em toda realidade escolar, principalmente em anos de Alfabetização, a procedência da heterogeneidade mencionada em diversos âmbitos:

O que se vê na maioria das escolas são classes heterogêneas, compostas por crianças com vivências diferentes, oriundas de famílias com diversas formações, em que as histórias e singularidades de cada um fazem a diferença. (VALLE, 2013, p. 82).

Todavia, inferir práticas letradas no cotidiano escolar requisitam determinadas considerações do professor em decorrência às realidades as quais pertencem os alunos, uma vez que o Letramento é intrínseco ao conhecimento cultural e subjetivo de cada sociedade. Marcuschi (2001, p. 19) ressalta que “o Letramento não é equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. Em cada contexto de uso da escrita, emergem objetivos e ênfases relativas às necessidades de comunicação e assimilação. O conceito de Letramento é variante, pois perpassa as especificidades econômicas, geográficas e subjetivas em cada realidade.

Concomitante, a concepção de letrado não é subjacente à apropriação da Alfabetização. Uma pessoa sem o domínio gráfico do alfabeto, em pauta, sem saber ler e escrever convencionalmente - analfabeta, contudo, capaz de interagir com as práticas sociais de escrita e leitura, como por exemplo, identificar a descrição do ônibus, contextualizar-se com livros e histórias por intermédio de um leitor, fazer usos de gêneros textuais, etc., é considerada letrada. Ser alfabetizado/analfabeta, letrado/iletrado são conceitos determinantes de subjetivação:

Em um mesmo país, os conceitos de alfabetizado e analfabeta, de letrado e iletrado variam ao longo do tempo: à medida que as condições sociais e econômicas mudam e, aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não sê-lo em outro. (SOARES, 2017, p. 90).

Embora o Letramento seja recorrente de interpretações relativas à linguagem escrita, é válido ressaltar que este fenômeno é integrante do contexto de comunicação de maneira geral. São diversas as possibilidades de se expressar e comunicar-se em sociedade. Tratar dos primeiros contatos da criança em processo de Alfabetização faz-se necessário vincular as práticas de Letramento às construções linguísticas também orais. Ao elaborar o diálogo oral, são ressaltados elementos provenientes da interiorização da Alfabetização, como construção frasal, enunciação fonética das

palavras e outras habilidades cognitivas. No entanto, são dependentes de requisitos contemplados pela prática de letrar, como o significado do contexto que o discurso é proferido, a necessidade de formalidade ou informalidade ao ler um texto, e, sobretudo, situar-se ao âmbito ao qual esteja verbalizando.

Deve-se considerar o Letramento enquanto um fenômeno não estigmatizado da língua em geral, seja escrita ou oral. Pelo contrário, a indissociável ação de alfabetizar letrando inclui a perspectiva de progresso de aprendizagem ao abranger a relação estabelecida entre o sujeito e a cultura escrita, o futuro leitor às vastas dimensões da leitura. Igualmente, busca desconsiderar as mistificações empregadas entre condição social e oportunidade de conhecimento ao estabelecer enquanto sujeito ativo e participativo da cultura letrada os que se integram em práticas de escritas do cotidiano. Em suma, é o conceito que complementa e traz significado aos verbos ler e escrever. Abrange as capacidades cognitivas das habilidades linguísticas:

O letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. (SOARES, 2017, p. 107).

Pode-se evidenciar o Letramento como uma ciência respaldada em conhecimento prático social, político e econômico que visa desmistificar as variedades individuais sobre a língua. O princípio centrado em integrar os usos da escrita e da leitura consiste em unificar as linguagens, independente de categorização. O que se vale enquanto ser alfabetizado, contudo letrado, é ter a oportunidade de participar ativamente da sociedade. Comunicar-se, expressar-se e eliminar a premissa de que o grau de inteligência é mensurado por condições econômicas aquisitivas. Incluir o “letrar” enquanto ação presente na escola traz aos percursos da escrita e da leitura uma perspectiva centralizada na hegemonia linguística e de possibilidades.

Referências

- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 5. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso** v. 9, Epub 16-maio-2014. São Paulo, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Unesp, 2006.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Metodologia da Alfabetização**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

**ENSINO E APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO
CONTEXTO DA PANDEMIA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Fábio Antonio Gabriel

Pâmela Baccon

Ana Lúcia Pereira

O presente artigo¹ objetiva desvelar as percepções de 34 professores que exercem o magistério na educação básica em três municípios do norte do estado do Paraná. O período da pandemia transformou as relações de ensino e aprendizagem, gerando desafios pedagógicos para professores nos mais diversos níveis, sobretudo para professores na área em referência. A presente pesquisa é de natureza qualitativa e os dados foram coletados por meio de questionário aplicado em outubro de 2020. Para organização e análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), do qual identificamos X categorias. Os resultados indicam que a pandemia provocará grandes lacunas na aprendizagem, não obstante os esforços de educadores no processo de ensino-aprendizagem. Impõem-se adaptações no processo de avaliação dos alunos em razão da pandemia.

A humanidade sempre sofreu com pandemias que redundaram em perdas irreparáveis, entretanto, a provocada pela COVID-19 certamente marcará a história humana pelas avassaladoras proporções que atingiu indiscriminada e fulminantemente todo o planeta em curto espaço de tempo, exigindo tomada de medidas às escuras para enfrentar o insólito vírus. Durante a pandemia, no

¹ O presente trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da CAPES e Fundação Araucária.

contexto educacional se viu obrigado a seu adequar rapidamente a esse novo cenário. Entretanto, diante desse cenário, constataram-se não somente grandes desafios e dificuldades, mas também foi possível evidenciar ainda mais as desigualdades sociais que dificultaram o cotidiano dos alunos e professores. Enquanto na rede particular vive-se maior possibilidade de acesso aos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da educação pública, desafios insuperáveis emergem no que se refere ao acesso à internet para o acompanhamento das atividades por aqueles que não dispõem de recursos para acesso on-line que o ensino a distância exige.

Com efeito, avultam as dificuldades das famílias mais carentes no acesso de tais estudantes ao acompanhamento das atividades que a escola oferece nesse ensino a distância, pela internet; somado a isso percebe-se pelos dados empíricos que exporemos, uma desmotivação da educação pública em relação ao estudar. Enfrentando todos esses desafios, porém, os professores se empenharam arduamente para levar à frente o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Mesmo que de forma deficitária, os alunos dispõem da possibilidade, no caso da Rede Estadual do Paraná, de acompanhar as aulas gravadas no ambiente Aula Paraná, que possibilita que todos interajam com seus professores em videoconferências pelo google meet.

Diante desse cenário, por vezes desolador, surge ainda mais um desafio: como avaliar os alunos para que estes não tenham ainda mais prejuízos? Parece-nos, a partir dos dados empíricos, que os professores adotaram uma postura bastante compreensiva em relação ao processo avaliativo dos alunos; outrossim, se no ambiente presencial já encontramos dilemas em relação ao avaliar, no ambiente virtual esses desafios tornam-se maiores ainda. Nossa pesquisa apresentou também o esforço dos professores em contribuir para o aprendizado dos alunos da melhor maneira possível, buscando otimizar os resultados da aprendizagem.

Como opção de escrita e organização do presente artigo, inicialmente apresentaremos o contexto de aprendizagem durante a pandemia; posteriormente teceremos uma reflexão sobre o

processo de avaliação; em seguida, apresentaremos os dados empíricos da pesquisa junto com as discussões e resultados; por fim, apresentamos as considerações finais que emergiram do presente estudo.

Contexto de aprendizagem durante a pandemia

Passini, Carvalho e Almeida (2020) refletem sobre o grande impacto da pandemia no ambiente educacional, uma vez que as aulas, nos cinco continentes, foram paralisadas no âmbito presencial. Os autores apresentam que, diante da pandemia, as pessoas sentiram a necessidade de reinventar o cotidiano. Os docentes foram obrigados a trabalhar de forma diferente do habitual, o que gerou um grande estranhamento (PASSINI, CARVALHO e ALMEIDA, 2020). Em nossa visão, teremos grandes impactos no momento pós-pandemia, no sentido de encontrar formas capazes de amenizar as perdas de aprendizagem durante a pandemia. Os sistemas de ensino deverão ser compreensivos com os alunos, principalmente com aqueles que encontram dificuldades de acesso à internet, buscando recuperar a aprendizagem; por outro lado, em um momento pós-pandemia, os professores, a equipe pedagógica e os gestores encontrarão grandes desafios ao procurar voltar “a normalidade” instalada no período anterior a esse grave acontecimento.

Arcas, Arcas e Roque (2020) entendem que a pandemia tem potencializado o controle da sociedade, a vigilância constatada por filósofos, como Foucault (2012) e Deleuze e Guattari (2004), em que as instituições controlam facilmente a vidas das pessoas. Somos constantemente vigiados, mas convivemos com a falsa ideia de que somos totalmente livres, embora constantemente rastreados. Nos dizeres dos autores:

Agora não é necessário que o indivíduo esteja dentro de um prédio projetado para a vigilância, pelo contrário; o trabalho, a educação, o lazer, praticamente tudo, foi adaptado pela internet (e nela somos facilmente rastreados). A pandemia, desta forma, tem acentuado a sociedade de controle; ao estarmos conectados, estamos vigiados e controlados através dos rastros deixados na rede; além disso, entre as críticas apresentadas por Deleuze e Guattari, estão como que o trabalho e as relações de emprego têm sido dissolvidos neste novo modelo de economia e mercado, a flexibilização do trabalho a cada dia tem sido cada vez mais travestida de empreendedorismo; os mesmos apontavam que o capitalismo, ao atomizar os sujeitos, reduzindo-os cada vez mais as novas tecnologias de poder tornavam a sociedade cada vez mais propensa ao fascismo; não há um interesse que as pessoas tenham conhecimento, o amplo acesso as informações disfarça a atomização do indivíduo.(ARCAS, ARCAS e ROQUE, 2020, p.25).

Nesse esforço de contextualização da sociedade atual, o momento da pandemia contribui para a maximização do controle digital sobre a vida dos alunos e dos professores. Um olho invisível passou a rastrear as ações de professores e alunos. Por vezes, as mantenedoras educacionais realizam um ranqueamento das instituições educacionais com base apenas em números, desconsiderando a realidade de grupos sociais imersos em gritantes diferenças com as quais nos deparamos nos mais diversos âmbitos educacionais. Avaliar a educação limitando-a a meros dados estatísticos parece-nos um reducionismo que, longe de atenuar as desigualdades, acaba por maximizar as desigualdades sociais e entender o mundo como se não houvesse desigualdades. No contexto da pandemia, percebe-se o negacionismo em relação à ciência. Até em relação à vacina encontramos discursos ideológicos que relativizam a grande contribuição dessa imunização na prevenção da doença. Nesse cenário de controle por novas tecnologias, percebemos o quanto a internet possibilitou a difusão de fake news, tão nocivas ao próprio desenvolvimento da democracia. Sites e blogs passam a publicar descaradamente mentiras extremamente polarizadas, que tendem a divulgar desinformações para a população. Mesmo em relação à pandemia, quantos discursos, incluindo de autoridades, minimizam a

pandemia como se fosse apenas uma gripezinha. Vivencia-se uma banalização de mortes.

No parágrafo que segue, tecem-se considerações sobre contribuições de outros autores a respeito da pandemia.

Santos (2020) defende o grande impacto que as tecnologias digitais têm propiciado em seara da educação. Sem o concurso da educação remota, a aprendizagem durante a pandemia seria impossível. Santos (2020) apresenta-nos que o trabalho *home office* dos professores é o “novo normal”. O autor ainda cita que o estado do Paraná foi pioneiro em oferecer uma resposta à demanda na educação básica durante a pandemia e que, pelo sistema Aula Paraná, as aulas gravadas por professores da rede estadual são ofertadas não apenas pela internet, mas também pela TV aberta, o que possibilita um maior acesso e abrandamento de desigualdades entre os alunos.

Ferreira (2020) entende que, no âmbito educacional, a pandemia de COVID-19 constituiu-se enquanto momento de difusão de práticas educativas e de se tematizar a relevância da ciência como pilar do conhecimento para assegurar a saúde e o respeito à dignidade da pessoa humana. O autor entende que, diante dos desafios com que nos deparamos no período da pandemia, os professores e demais profissionais da educação são convidados a se reinventar, buscando dar o máximo de si mesmos para se efetivar um aprendizado, mesmo que seja mínimo por parte dos estudantes.

Passamos a refletir sobre ideias que possibilitem condições de se analisar uma das questões sobre o processo avaliativo durante a pandemia.

Reflexão sobre os procedimentos avaliativos

Both e Brandalise (2018) discutem a avaliação e as novas tecnologias, independentemente do ensino à distância ou presencial. Segundo os autores: “A avaliação, por sua vez, constituiu-se em uma investigação crítica de uma determinada

situação concebida de forma contextualizada” (BOTH e BRANDALISE, 2018, p.808). Os autores destacam que a avaliação perpassa por todos os momentos do processo de aprendizagem e, infelizmente, em razão de algumas formas como é realizada, pode se tornar uma barreira para a aprendizagem quando, na realidade, existe como meio para sedimentar cada vez mais o conhecimento.

Nesse sentido, faz-se mister ressaltar a importância de o professor dispor de uma atitude positiva diante do processo avaliativo e não entender a avaliação como um momento de perceber o que os alunos não aprenderam. Pelo contrário, deve ser o momento de verificar o que os alunos aprenderam. Em certas situações-limite, há professores que a utilizam como ameaça, e até prometem punir a indisciplina no momento da avaliação. Assim, o termo prova assumiu, ao longo da história, uma conotação negativa porque, em algumas situações particulares, transforma-se em um momento de acerto de contas entre professor e aluno.

O processo de aprendizagem é um momento de mão-dupla na relação entre professores e alunos. A avaliação é o momento também de o aluno verificar as informações sobre o processo de ensino e aprendizagem e rever seus próprios processos didáticos. No que se refere à pandemia, há obstáculos a serem consideradas para que os alunos assimilem os conteúdos, uma delas é a questão da dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos e, por exemplo, nas atividades impressas que são encontradas nos colégios a cada 15 dias, há uma dificuldade de os alunos receberem um *feedback* dos professores. Sobre a avaliação, relatam-nos Both e Brandalise (2018):

Acompanhar e obter informações de qualidade sobre a sua aprendizagem e a dos seus pares e utilizar o *feedback* que daí resulta para fazer adaptações e ajustes com vista a aumentarem o seu rendimento escolar requer dos estudantes questionamentos reflexivos que possibilitem utilizar o conhecimento pessoal para construir significados e dar sentidos às aprendizagens (BOTH e BRANDALISE, 2018, p.811).

Casagrande e Alonso (2020) discutem se a relação entre Ensino Médio e educação a distância seria uma relação a vigorar apenas

do período da pandemia. Os autores acenam o contrário; entendem que essa forma de ensino parece ser permanente, ao menos parcialmente, em se tratando da educação a distância na educação básica, sobretudo no Ensino Médio. Assim, pensar sobre a avaliação em modalidade a distância é um desafio a ser construído conjuntamente para que consigamos pensar na avaliação enquanto processo de verificação de aprendizagem e de adequação de metodologias de ensino. Casagrande e Alonso (2020) destacam uma reflexão sobre o quanto o neoliberalismo influencia as políticas educacionais na contemporaneidade. É emergente a possibilidade de vigorar mais uma vez no ideário escolar a divisão imposta pela Lei nº 5.692/71, que aos mais pobres seria relegado um ensino profissional, enquanto aos mais favorecidos seria ofertado um estudo preparatório para a educação universitária. Urge ressaltar que o atual cenário sugere que a educação a distância vai ocupar um espaço cada vez maior no Ensino Médio. As Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio estipulam um percentual de até 20% que poderia ser ensinado na modalidade EAD.

Após essas considerações preliminares, passamos a analisar os dados empíricos da nossa pesquisa.

Procedimento metodológicos

A pesquisa procurou seguir todos os padrões recomendados pelos organismos de ética, a fim de preservar os participantes de quaisquer riscos que pudessem estar vinculados ao processo de pesquisa. Comunicou-se devidamente aos participantes a questão do anonimato das respostas e da possibilidade de desistência de responder o questionário a qualquer momento e pedido para autorizar a divulgação das respostas para fins de pesquisa de forma anônima. Brooks, Riele e Maguire (2017) nos apresentam a complexidade das decisões éticas no processo de pesquisa. Nesse sentido, “argumentamos que é valioso que os pesquisadores da área da educação tenham uma perspectiva ética pessoal bem

esclarecida para apoiar a tomada de decisões” (BROOKS, RIELE e MAGUIRE, 2017, p.33).

A pesquisa é de natureza qualitativa e vão ao encontro das características evidenciadas nesse tipo de pesquisa, e apontadas por Bodgan e Biklen (1994) como:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47-50)

Os sujeitos de pesquisas são professores da educação básica de três municípios do norte do Paraná. O contato com os professores, em cenário pandêmico, ocorreu via email e grupos de WhattsApp. O questionário foi enviado para 100 professores, entretanto, obtivemos como resultado 34 participantes respondentes.

Para organização e análise dos dados utilizamos análise de conteúdo de Bardin (2016), que nos esclarece sobre os procedimentos da referida análise com os seguintes dizeres: “As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125). Procuramos seguir essa ordem no processamento dos dados e para realizar a categorização dos dados utilizamo-nos do software *Atlas ti*.

Segue a caracterização dos sujeitos de pesquisa:

Caracterização dos sujeitos de pesquisa- Tempo que trabalha como professor

TEMPO	PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Menos de 05 anos	3	6,1%
Entre 05 e 10 anos	6	18,2%
Entre 10 e 15 anos	7	21,2%
Entre 15 e 20 anos	4	12,1%

Entre 20 e 25 anos	6	18,2%
Mais de 25 anos	8	24,2%

Fonte: Os autores a partir dos resultados da pesquisa (2020).

Sexo dos participantes

Sexo	Número	Porcentagem
Masculino	19	54,5%
Feminino	15	45,5%

Fonte: Os autores a partir dos resultados da pesquisa (2020).

O questionário era composto por oito perguntas, entretanto, no presente artigo estaremos trabalhando apenas com a primeira questão que era : Como você avalia o processo de ensino e aprendizagem nesse período? Após a análise das respostas dos professores por meio da análise de conteúdo, identificamos três categorias: Categoria 1. Ensino precário e insuficiente; Categoria 2. Possibilitou aprendizagem por parte dos professores para usarem das tecnologias; Categoria 3. Esforço por parte dos professores para dar certo o processo de ensino e aprendizagem. Na próxima seção apresentaremos nossos resultados e as respectivas discussões.

Resultados e discussões

Categoria 1 - Ensino precário e insuficiente

As unidades de análise que deram origem à primeira categoria relacionam o processo de ensino e aprendizagem nesse período a um ensino precário e insuficiente, conforme evidenciam os dizeres dos professores abaixo:

P1: Complexo e inacessível a muitos.

P3: Muito precário e com muitas exclusões, que acaba causando um impacto negativo no processo.

P4: Precário, mesmo com a tecnologia. Efeito dominó. Caso segmento tentando fazer o melhor para o outro.

P6: Ineficiente a meu ver.

P7: Precário. Mas de um modo geral teve que funcionar devido a pressão da mantenedora.

P5: Como os alunos não estão acostumados estudar on line, levaram tudo de qualquer jeito, podemos dizer que foi uns 50% de aprendizagem

P9: Precário. Por motivos descritos anteriormente.

P10: Péssimo

P12: O processo de ensino aprendizagem foi amplamente prejudicado. A escola, durante o período de COVID, tomou mais o papel social de "ocupar" o jovem (tendo em vista os impedimentos da pandemia) do que de educar em si. A maior formação de nossos estudantes no período foi a socio-emocional.

P13: Muito inferior ao esperado, mas de muita dedicação dos professores.

P15: Muito falho pois alunos nem professores estavam preparados.

P17: Prejudicado pois a aprendizagem não ocorre

P18: Poucos alunos estão aprendendo. O estado nos obriga facilitar ao máximo para que o aluno tenha nota. Não se preocupam com o aprendizado, se a preocupação fosse o aprendizado, o sistema seria diferente.

P19: Ruim

P20: Muito difícil.

P21: Faço uma reflexão e percebo que é mais um faz de conta que deu certo do que uma educação de qualidade de fato.

P22: De médio pra fraco.

P24: Muitos serão prejudicados.

P25: Ficou prejudicado, pois a maioria dos alunos não têm acesso às aulas.

P28: Negativo, pois não houve.

P29: Ficou deficiente e defasado

P30: Péssimo, crianças e adolescentes não conseguem ter uma disciplina de estudos e responsabilidade online. Geralmente pesquisam as respostas na internet e concluem as atividades sem estudar.

P31: Acredito que a aprendizagem tem sido muito pouca. Não estou satisfeita com o que tenho verificado.

P33: Muito radical e cansativo. O professor exerce muitas funções que não lhe pertence.

Para os participantes desta categoria, percebemos o quanto o ensino remoto foi precário e insuficiente, muito embora alguns professores reconheçam que foi o possível a fazer durante a pandemia. Enfatiza-se na fala dos participantes que nenhuma tecnologia pode substituir o trabalho presencial do professor, sobretudo na educação básica. E alunos, carentes de autodisciplina, comprometem o processo de ensino e aprendizagem, o que culmina na necessidade de uma séria reflexão acerca da importância de uma formação de professores que já contemple um

plano “B” de processo de aprendizagem para momentos como pandemias. Percebe-se, na fala de P18, certa pressão por parte da mantenedora para que os alunos sejam avaliados mediante notas por estarem participando do processo.

A atitude da mantenedora talvez assuma tal entendimento por ter consciência da própria limitação da aprendizagem nesses trabalhos a distância, em razão da pandemia. Na fala de P33, encontramos a palavra “cansativo”, comum aos professores durante a pandemia, uma vez que compete ao professor assumir e solucionar as diversas situações, como: preparar atividades para o *classroom*; entrar em contato com os alunos que não cumprem suas atividades; corrigir as atividades do *classroom*; registrar no RCO (livro de chamada online) as faltas dos alunos que não apresentam as atividades; à medida que os alunos vão entregando seu trabalho, são retiradas as faltas e se preparam novas atividades para alunos que recebem o material impresso (aqueles que não têm acesso à internet), entre outras atribuições.

Passini, Carvalho e Almeida (2020) problematizam a questão do estranhamento diante da nova modalidade de se estudar. Vemos, por exemplo, o celular, que era o grande vilão das salas de aulas, proibido seu uso, de repente tornar-se ferramenta indispensável para os procedimentos de interação entre professor e alunos. Passini, Carvalho e Almeida (2020) falam em uma região fronteira ao momento de pandemia na sua relação com a educação. É uma situação-limite, mesmo porque, na atual conjuntura, os professores se depararam com a difícil tarefa de motivar alunos a distância. Parece-nos que a presença corporal do professor no ambiente presencial apresenta-se como um ponto referencial no sentido de motivar mesmo os alunos menos interessados e com mais dificuldades a estudar, uma vez que pode repetir as explicações que um ou outro aluno solicita e pede esclarecimentos.

Categoria 2: Possibilitou aprendizagem por parte dos professores para usarem das tecnologias

As unidades de análise que deram origem à segunda categoria relacionam o processo de ensino e aprendizagem nesse período à possibilidade de aprendizagem por parte dos professores ao fazerem uso das tecnologias, conforme podemos observar nos exemplos de falas dos professores abaixo:

P2: Acho que foi bom para os professores se atualizarem em relação às novas tecnologias e metodologias educacionais e poderem utilizá-las futuramente como coadjuvantes no processo de ensino.

P8: Tudo é um recomeço. É preciso fazer a mudança para adaptar ao novo normal

P11: Tem ocorrido dentro das possibilidades de acesso dos alunos as tecnologias disponíveis.

P27: Diante da situação que estamos vivendo temos pontos positivos da inserção do uso da tecnologia que veio agregar conhecimento e ser uma nova ferramenta de trabalho não só para os professores mas também na vida dos alunos contribuindo em seu futuro acadêmico e profissional.

Nesta categoria 2, destaca-se um olhar diferenciado por parte de alguns professores ao perceber também aspectos positivos no período da pandemia, como, por exemplo, o processo de que aprenderam a trabalhar mais com os recursos tecnológicos. A pandemia evidenciou que, em plena era da tecnologia, professores e alunos viram-se desafiados a utilizar recursos tecnológicos no processo de ensino de aprendizagem e tudo isso exigiu um grande esforço de ambas as partes. Santos (2020) corrobora com uma reflexão sobre a contribuição da educação remota no período de pandemia nos seguintes termos:

Embora o EaD semipresencial/híbrida e o Ead *on-line*, em específico, tenham sido bastante contestados no passado histórico (não muito distante), atualmente, inclusive devido à pandemia de Coronavírus (Covid-19), elas têm ganho cada vez mais sentido, significado e *corpus* no meio social, escolar e acadêmico, tendo em vista, ao menos em certa medida, as potencialidades e possibilidades de utilização de suas novas tecnologias midiáticas digitais de informação e comunicação. (SANTOS, 2020, p.47)

Assim, a tecnologia em si não se apresenta como uma inimiga do processo educacional, pelo contrário, é uma poderosa ferramenta que contribui significativamente no processo de aprender. O que influi para instalar a ineficácia no processo de educação remota são as desigualdades sociais que o ambiente escolar acaba, por sua vez, reproduzindo também. Em contexto de pandemia, em que muitos pais e mães ficaram sem emprego e sem muita perspectiva de futuro, o estudar para as crianças e adolescentes parece desanimador e sem sentido, porque existem outras prioridades no momento, qual seja, a própria sobrevivência. Mas, como nos diz P11, dentro das possibilidades de acesso, todos os envolvidos no processo de aprendizagem são convidados a aproveitar ao máximo as tecnologias que propiciam um contato com os conteúdos a serem assimilados.

Categoria 3: Esforço por parte dos professores para dar certo o processo de ensino e aprendizagem

As unidades de análises que deram origem à terceira categoria relacionam o processo de ensino e aprendizagem nesse período a um esforço dos professores para que dê tudo certo no processo de ensino e aprendizagem, conforme podemos observar nos trechos das falas dos professores abaixo:

P14: Gostaria que desse certo e faço tudo que está ao meu alcance para isso

P16: Muito bom, mas pode melhorar

P23: Nada supera o presencial, relação professor-aluno, olho no olho, mas estamos fazendo o melhor para superar esta situação

P26: Razoável

P32: Penso que foi bom, mas considero que no ensino presencial é melhor.

P34: Ele não oferece o primordial, mas diante de todas as dificuldades do momento foi o possível.

Nesta categoria 3, constatamos que nada pode substituir o ensino presencial, mas, diante da pandemia, a única opção que se oferece é o ensino remoto. Em um momento inicial, a mantenedora

da Rede Estadual cogitou oferecer licença-prêmio² aos professores, acreditando que a tecnologia por si só bastaria, mas percebeu rapidamente que a tecnologia necessitava da intervenção do professor no processo de educação remota e foi revogada a possibilidade de licença para os professores. Vivemos tempos difíceis de tentativa e erro, de aprendizado para todos e Ferreira (2020) nos motiva a seguir adiante, apesar dos desafios. E o autor afirma os seguintes dizeres:

Estes momentos difíceis que atravessamos têm levado que o ensino e os professores encontrem cenários alternativos, pois, obrigatoriamente, a educação tinha e tem de se adaptar às necessidades e as circunstâncias das sociedades contemporâneas, contudo, este processo não tem sido fácil, porquanto essa adaptação tem enfrentado inúmeros desafios tendentes a se adequar às mudanças culturais, econômicas e sociais que necessariamente nascem devido à adaptação ao novo contexto de ensino e aprendizagem. (FERREIRA, 2020, p.52).

Como parte de nossos dados e resultados, apresentamos também como os professores têm realizado o processo de avaliação durante este período. Ao analisar as respostas dos professores, foi possível agrupá-las em dois grupos: 1. Tenho buscado avaliar de diversas formas; 2. Desafio de que o aluno faça as atividades para que possa ser avaliado.

Grupo 1: Tenho buscado avaliar de diversas formas

O grupo 1 reúne os professores que apontaram têm buscado avaliar os seus alunos durante esse período de diversas formas, conforme podemos observar nos exemplos de falas abaixo:

P1: Através do meet, atividades impressas e atividades postadas por mim.

P2: Utilizando os dados do BI, formulários do Google e avaliando a participação dos Meets.

P3: Tenho avaliado a participação nas realizações das tarefas postadas pela Secretaria de Educação.

P4: Sim. Utilizando atividades minhas e da SEED.

² Licença concedida ao serviço de três meses após cinco anos trabalhados existindo previamente algumas condições para que o servidor tenha direito a esse benefício.

P5: Pelas atividades no clasroom

P6: Avaliando a participação do aluno nas realizações das atividades.

P9: Por meio de formulários: questionários, pesquisas, provas objetivas, descritivas, tanto no formato impresso quanto "on line". Exigindo comprometimento com a aprendizagem de forma mais ponderada possível. Para os alunos do 3° ano, visando a preparação para o Enem e vestibulares.

P10: Múltipla escolha

P11: Avalio os alunos de acordo com a realização das atividades disponibilizadas pela SEED, acrescido de formulários próprios da disciplina.

P12: Realizo minhas avaliações por meio de duas modalidades distintas: avaliações formativas e somativas. As primeiras são realizadas durante nossos encontros remotos e servem para analisar o desenvolvimento do educando sobre o processo, podem ser atividades em sala, resultados de conversas e debates ou outras produções. Já as somativas São atividades mais estruturadas no formato "prova" postadas por meio do Google classroom, em que os estudantes devem interagir com uma questão disparador a para apresentar suas conclusões e sua compreensão do conteúdo trabalhado no período.

P16: Google forms

P17: Onde line.impressas

P18: Para alunos virtuais, inicialmente, redação e provas no Google Forms. Depois que foi pedido para considerar tudo o que o aluno fizer, passei a dar nota nas atividades de chamada, participação na videoaula ou mural. Para alunos sem internet, provas e redações escritas.

P19: Via classrrom

P20: Utilizando os recursos da SEED

P21: Tenho avaliado pelas atividades postadas no classrrom.

P22: Através das atividades que são enviadas por email e pela plataforma.

P23: Através da realização das atividades propostas.

P24: Qualquer manifestação eu avalio acho que não podemos prejudicá-los nesse momento. Momento complicado para todos.

P26: Por formulário no classrom

P29: Por meio de avaliações objetivas feitas por meio de formulários eletrônicos e tbm através da análise das respostas em questões objetivos

P30: Apenas pela quantidade de respostas, não pela qualidade delas.

P31: A avaliação tem sido constante sendo valorizado todo o esforço do aluno e de acordo com as orientações da escola.

P32: Em cada aula, deixo questões para serem respondidas. Ao final de duas ou três aulas (dependendo da disciplina), solicito um trabalho avaliado que contempla todas as questões que foram passadas nas duas ou três aulas. Estas atividades entram como parte da nota de cada trimestre.

P33: Através das atividades impressas, via WhatsApp e Classroom.

P34: O mero acesso ao sistema já lhe rende nota.

Para os participantes deste grupo, fica evidenciada a questão da variedade de recursos pelos quais os alunos da educação básica estão sendo avaliados. Há as atividades impressas para os alunos que não dispõem de acesso à internet; há as atividades no *classroom*; a participação no Google meet. No *classroom* encontram-se atividades que os professores postam e também as atividades oferecidas pela mantenedora. Percebe-se uma conjugação de esforços por parte dos professores em proceder à avaliação da forma mais justa e compreensiva possível durante esse momento de pandemia.

Both e Brandalise (2018) questionam os leitores sobre como integrar as tecnologias a uma aprendizagem significativa. O desafio consiste em uma integração dos recursos tecnológicos que possibilitem uma aprendizagem emancipadora. Nesse sentido, afirmam os autores:

O cuidado com a escolha e a organização de tecnologias específicas para a implementação de cada uma das modalidades de ensino poderá ser fator determinante para a facilitação da aprendizagem. Além do mais, tanto as novas quanto as renovadas tecnologias necessitam ser de domínio público dos professores, dos alunos, bem como dos funcionários técnicos que atuam diretamente por meios educativos. (BOTH e BRANDALISE, 2018, p.814).

Em cenário pós-pandemia, é de significativa relevância uma reflexão acerca da formação de professores aptos, que disponham de condições para atuar em momentos críticos como a pandemia. Tal entendimento envolve também uma formação mínima dos recursos tecnológicos a serem utilizados para que, no futuro, a educação remota em períodos críticos apresente resultados mais profícuos. Ferreira (2020) nos apresenta o processo da adaptação pelo qual passou a instituição escolar diante da pandemia do COVID-19:

Diante do panorama atual, diretores, professores e estudantes concordam que o sistema de avaliação tradicionalmente aplicado na grande maioria das instituições escolares deve ser alvo de reformas, uma alteração instigada pela adaptação que as escolas foram obrigadas a proceder em face ao ensino à distância adotado. Nesta perspectiva, a grande maioria dos professores trocou os testes por trabalhos escritos, apresentações, valorização do esforço demonstrado e da assiduidade dos alunos, por entender que está é a oportunidade de alterar o paradigma avaliativo. (FERREIRA, 2020, p.54).

A pandemia e a pós-pandemia apresentam-se como busca de superação de desafios para todos os envolvidos no processo educacional. Acerca da avaliação, como afirma Ferreira (2020), somos convidados a reinventar o próprio processo da avaliação para considerar as situações singulares que se colocam. O sistema escolar não poderia punir alunos que não aprenderam porque não dispuseram de condições de acesso às aulas.

Passamos a examinar o grupo 2.

Grupo 2: Desafio de que o aluno faça as atividades para que possa ser avaliado

O grupo 2 reúne os professores que apontaram maior desafio de avaliar durante a pandemia, tem sido o de fazer com que os alunos desenvolvam as atividades, conforme podemos observar nos exemplos de falas abaixo:

P7: Normal. O problema é fazer com que o aluno realize tais atividades avaliativas.... O negócio é pegar no telefone de casa, muitas ligações telefônicas de casa para os alunos, pais, cobrando as atividades. O papel dos pedagogos neste sentido também contribuiu bastante, principalmente no contato com as famílias. Mas o melhor negócio mesmo que tem funcionado, é o próprio professor estar em contato direto com os alunos, pelo telefone de casa, pela internet, pelo whatsapp, fazer a mesma cobrança pessoal, particular de sala de aula. O whatsapp funcionou melhor que as tecnologias fornecidas pela mantenedora.

P14: De acordo com orientações da escola, mas está muito difícil fazer os alunos realizarem as atividades

P15: Tem que avaliar como é possível como o aluno não vai poder ser prejudicado nesse tempo de pandemia, muitos alunos com dificuldade de acesso à internet

P25: Através da participação das aulas on-line e realização das tarefas realizadas.

P27: Durante esse período de pandemia nós professores temos que tentar auxiliar e compreender os desafios do momento. Tento sempre considerar todos e qualquer atividades propostas no decorrer do trimestre realizando pelo aluno.

P28: Como não temos alunos presentes, qualquer forma de participação valeria pontos para a nota final.

Conforme podemos observar nas falas dos professores acima, para este grupo o difícil não é avaliar quando o aluno realiza uma atividade, o desafio é avaliar quando o aluno está ausente do

classroom e também ausente do processo de atividades impressas e há uma responsabilização do professor quanto à ausência dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário, em cenário pós-pandemia, a elaboração de um plano de ensino que contribua para que os alunos tenham suas lacunas de aprendizagem sanadas.

Both e Brandalise (2018) ajudam-nos a refletir sobre as diferenças entre o ensino presencial e o ensino remoto, sendo que no ensino presencial é muito favorecido o ambiente de aprendizagem e avaliação porque existe um contato direto com os alunos:

Se na educação presencial a relação entre professor e aluno se dá praticamente face a face, mas atingindo um número reduzido de pessoas, na educação a distância essa relação acontece também com razoável empatia, no entanto, com o atingimento de um número infinitamente maior de alunos, simultaneamente, inclusive de comunidades remotas e carentes de recursos educacionais. (BOTH e BRANDALISE, 2018, p.815)

Both e Brandalise (2018) entendem a tecnologia por um conceito amplo que abarca as inovações que o ser humano foi capaz de criar. Ressaltam os autores que, por um lado, as tecnologias, por si só, não logram patrocinar melhorias na aprendizagem; por outro lado, não podemos desprezar as grandes contribuições possíveis na educação advindas das tecnologias. Vale ressaltar que “não é a presença de tecnologia ou ausência dela que imprime à avaliação maior ou menor *status* de processualidade”. (BOTH e BRANDALISE, 2018, p.818). Considerando o que apresentamos sobre Casagrande e Alonso (2020), que entendem que a educação a distância tende a estar ao menos em 20% na modalidade EAD no Ensino Médio, urge uma reflexão constante sobre metodologias de ensino, avaliação do processo de aprendizagem, tendo em vista a situação pós-pandemia, que exige uma forma de transmissão de conhecimentos capaz de superar as lacunas da formação intelectual dos alunos, como também um pensar sobre a formação de professores para um novo contexto em que a educação a distância esteja presente.

Considerações finais

A nossa pesquisa, embora com uma humilde amostragem, do ponto de vista qualitativo possibilitou-nos desvelar a compreensão e percepções desses 34 professores que responderam ao questionário. Em relação à questão sobre a aprendizagem, ficou evidenciado o quanto os professores da educação básica de três municípios do norte pioneiro consideraram a educação na modalidade remota, muito embora alguns considerem que foi também um momento que possibilitou a aprendizagem por parte de muitos professores com relação à utilização de tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, parece-nos desafiador, no ambiente pós-pandemia, um esforço para que se recuperem os conteúdos não assimilados durante a quarentena. Nas entrelinhas das respostas dos participantes ficou evidenciado o quanto é angustiante trabalhar como docente, tendo em vista os desafios que emergiram durante a pandemia.

Com relação ao fato de como avaliar os alunos, percebemos que um primeiro desafio é conseguir que os alunos respondam às atividades. Muitos professores têm se desdobrado em tentar um contato mais próximo com os alunos, para que eles tenham uma possibilidade de aprendizagem, mesmo durante a pandemia. Pareceu-nos bastante compreensiva a visão dos professores no sentido de aproveitar o máximo do que os alunos realizaram para atribuir uma nota no processo avaliativo. Percebemos ainda uma diversidade de recursos didáticos utilizados e que permitem o processo de ensino-aprendizagem. Um dos maiores desafios para a aprendizagem tem relação com aqueles alunos que não dispõem de acesso às aulas gravadas, restando-lhes apenas o material impresso, situação em que se instala um processo complicado da aprendizagem diante da situação desafiadora de que o aluno apenas com a explicação escrita consiga obter o conhecimento adequado que as atividades impressas oferecem.

Agradecimentos

Ana Lúcia Pereira agradece a bolsa de produtividade da Fundação Araucária. Fábio Antonio Gabriel agradece bolsa de doutorado para a Fundação Araucária/CAPES e bolsa de pós-doutorado da CAPES.

Referências

- ARCAS, Marcio Edovilson; ARCAS, Naiara Morena Roque; ROQUE, Araceli. Análise sobre os impactos da pandemia no ensino básico. In: LACERDA, Tiago Eurico; TEDESCO, Anderson Luiz (orgs.). **Educação em tempos de COVID-19: desafio e possibilidades**, vol. 2. Curitiba: Bagai, 2020. p. 20-31.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTH, Ivo José; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Interferência pedagógica na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 13, n. 2, p.807-821, abr./jun. 2018.
- BROOKS, Rachael; RIELE, Kitty te; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.
- CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Ensino médio e educação a distância: uma relação possível. **Revista e-Curriculum, São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 1447-1465, jul./set. 2020.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.
- FERREIRA, Ricardo Cauica. O ensino a distância: uma alternativa educativa das escolas em tempos de COVID-19. In: SANTOS, Marcos Pereira (org.). **Educação a distância na era COVID-19**:

possibilidades, limitações, desafios e perspectivas. Curitiba: Bagai, 2020. p. 50-61.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2012.

PASSINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempo de pandemia**: algumas considerações. Observatório Socioeconômico DA COVID-19. Rio Grande do Sul: Ministério da Educação/UFSM, 2020

SANTOS, Marcos Pereira. Impactos didáticos-pedagógicos e metodológicos da pandemia/ quarentena discursiva de COVID-19 na educação a distância on-line no Brasil. *In*: LACERDA, Tiago Eurico; TEDESCO, Anderson Luiz. (orgs.). **Educação em tempos de COVID-19**: desafio e possibilidades, vol. 2. Curitiba: Bagai, 2020. p. 32-50.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO MÉDIO: QUAL SOCIEDADE, QUAL ESCOLA, QUAL CURRÍCULO?

Antônio Carlos de Souza
Sara Nicacia de Souza Godoi

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa do Ensino Médio, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 04 de dezembro de 2018, foi homologada pelo Governo Federal no dia 14 de dezembro de 2018. O texto é produto de um longo processo de discussão, nos diversos espaços pedagógicos, políticos, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pelo atual Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, até a chamada Reforma do Ensino Médio, em 2017.

Destes marcos legais, por exemplo, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 -apresenta a BNCC-Ensino Médio, especificamente na Meta 3, que trata da universalização do Ensino Médio, anunciando a necessidade da “de renovação do ensino médio [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (BRASIL, 2014). Depois, a chamada reforma do Ensino Médio diz no Art. 35-A: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (BRASIL, 2017)

Portanto, é neste período histórico que aconteceram os debates e encaminhamentos na elaboração e aprovação da BNCC-Ensino

Médio, assim como na elaboração da BNCC-Ensino Fundamental, aprovada e homologada em meados de 2017. E tais textos, com seus referenciais, como documentos normativos, nortearão a elaboração dos currículos da educação básica brasileira. E, especificamente a BNCC-Ensino Médio traz questões que exigirão das organizações escolares muita discussão, tais como a questão das competências e habilidades gerais e específicas, a questão dos itinerários formativos.

Assim, pretendemos trazer para a discussão, além dos fundamentos legais, os fundamentos políticos, pedagógicos, ideológicos, filosóficos, econômicos, determinantes fundamentais para se compreender quais os interesses que sustentam a BNCC-Ensino Médio. Por exemplo, o conjunto dos estudantes do Ensino Médio brasileiro, na sua grande maioria da classe trabalhadora, desempregados ou subempregados, que tem que estudar no período noturno, terão a liberdade de escolher os itinerários formativos?

Partimos a hipótese que a BNCC-Ensino Médio, como apresentada, mas se não for profundamente debatida entre os sujeitos do processo educacional da escola pública, ou seja, entre estudantes, professores, gestores, conselhos escolares, na elaboração dos currículos, na luta pelas condições materiais e humanas das escolas, para oferecer ao conjunto dos estudantes a possibilidade de escolhas dos itinerários formativos, será um instrumento teórico e prático de reprodução dos interesses das classes dominantes. Ou seja, a escola, o ensino, poderão ser espaço de “violência simbólica”, de “aparelhos ideológicos do Estado” ou “escola dualista” (SAVIANI, 2003, p. 16).

Diante disso, e por questão metodológica, pretendemos analisar a BNCC-Ensino Médio como movimento de uma escola dualista. E, para fundamentar nossa reflexão, vamos buscar algumas referências nas áreas de ciências humanas e sociais, que investigam o fenômeno educacional e a instituição escolar, no movimento das determinações históricas, sociais, econômicas, políticas, ideológicas. Dentre estes, o pensamento de Karl Marx, Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella.

Tais autores, ao fazer a crítica à escola dualista, apresentam a concepção de escola unitária, de lugar de formação “intelectual, corporal e politécnica”, na relação entre educação intelectual e técnica, de educação e trabalho, educação *omnilateral*, em contraposição à concepção unilateral de ser humano, da concepção mercadológica da educação. E a conclusão a que chegamos é que a educação, a escola, o processo de ensino e aprendizagem, são campos de lutas, de disputas, de interesses, de projetos de sociedade. Cabe ao pesquisador social, o esforço investigativo para compreender tais interesses, quais as determinações, e quais as possibilidades de enfrentamentos, intervenções e transformações.

As bases legais da BNCC-Ensino Médio: desafios e contradições

No processo de redemocratização do Brasil, foi elaborada a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, que reconhece em seu Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988). Embora a redação do texto constitucional utilize a palavra “dever” no sentido de “ser obrigado ou possuir obrigações com”, pode-se dizer que a Constituição atribui ao Estado a responsabilidade pela educação, com a finalidade de propiciar “o pleno desenvolvimento da pessoa, prepara-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho”. E, para tanto, o texto Constitucional, em seu Art. 210 previa a criação de uma base comum: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (Lei nº 9.394/1996), ao tratar da organização da educação nacional, diz no seu Art. 9º, IV, que é incumbência do Estado “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e médio, que nortearão os currículos e seus**

conteúdos mínimos, de forma a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A ideia de uma base comum para a Educação Básica, presente na legislação e políticas educacionais, das ações pedagógicas, tem sustentado ou está norteada em princípios éticos, estéticos, políticos, tais como a liberdade e autonomia, a cidadania e bem comum, a criatividade e valorização das diferenças. Isso está explícito, por exemplo, na resolução CNE/CEB nº 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em seu Art. 7º diz que “as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe **a formação comum** indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...]” (BRASIL, 2010). E as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, conforme Parecer CNE/CEB nº 5/2011 diz:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a **recriação da escola** que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2011, grifos nossos).

Nesse mesmo sentido de preservar a identidade e peculiaridades regionais, estaduais e locais, foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que reitera, no conjunto de seus princípios, metas e estratégias a necessidade de “regime de colaboração” entre os entes federativos para atender a especificidade de seus currículos. E na Meta 3, quando trata especificamente da universalização do Ensino Médio, diz em algumas de suas estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, **por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte [...]**;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, **proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum**;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios [...], a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão **a base nacional comum curricular do ensino médio**. (BRASIL, 2014, grifos nossos).

A alteração da LDB pela Lei 13.415/2017, que tratou da reforma da Ensino Médio, estabeleceu uma mudança na estrutura desta etapa da Educação Básica que, no conjunto das mudanças, prevê uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple a Base e a possibilite aos estudantes escolher o itinerário formativo, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional que desejar. (BRASIL, 2017).

E, por fim, caberá à BNCC definir direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). E que a organização das competências e habilidades ficam a critério dos sistemas de ensino. Mesmo se a BNCC define as habilidades essenciais para todos os alunos da Educação Básica, todos os currículos do País, públicos e privados, a Base não é currículo, mas ela é o ponto de partida para a elaboração dos currículos estaduais, municipais e privados, ou seja, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”. (BRASIL, 2018).

Estes marcos legais foram construídos dentre de embates, controvérsias, que evidenciam os projetos sociais e educacionais em disputas na estrutura social brasileira e mundial. E dentro desta

estrutura está o Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica a se tornar formalmente obrigatória, pela lei 12.796/2013, que alterou a LDB de 1996, que em seu Art. 1º, IV, ficou assim alterado: “Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental **e médio** para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 2013, grifos nossos).

Mas, diante da atual reforma do Ensino Médio e BNCC-Ensino Médio, o conjunto dos estudantes terá igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio? nossa resposta é que não, pois os itinerários formativos se vendem como inovadores, mas nas entrelinhas escondem o esvaziamento dos currículos escolares, assim como a exclusão de alguns componentes, como filosofia, sociologia, arte, e se tornam componentes obrigatórios, ou habilidades específicas, somente Língua Portuguesa e Matemática.

Escola dualista *versus* escola unitária?

Partimos da concepção de que a escola está inserida em uma sociedade dividida em classes sociais e, portanto, há a disputa pelo controle de espaços, como a escola, pela manutenção/ampliação, pela classe dominante, ou conquista da hegemonia pela classe subalterna. Esta luta se dá nas diversas atividades escolares, como na elaboração dos currículos, ou seja, o currículo é campo de disputa pedagógicas, políticas, econômicas. É nesta disputa que há a necessidade de compreensão das múltiplas determinações do modo de produção capitalista e da sociedade libera, burguesa, como condição necessária de pensar um outro projeto educacional, social, a partir da classe trabalhadora, que supere o estado atual de coisas.

E, dentre os projetos a ser enfrentado pela classe subalterna, está a escola dualista, justificada teoricamente e praticada pela classe dominante. Assim, o conceito de escola dualista quer “por em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2003, p. 29), ou seja, que a escola é campo de disputa entre as classes e, que, o ponto de vista da classe

dominante é usá-la para reprodução e manutenção dos seus interesses, a formação unilateral para o trabalho alienado.

Chamo de "teoria da escola dualista" porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 2003, p. 29)

A escola dualista, neste sentido, seria é espaço de inculcação ideológica burguesa, ou seja, de qualificação das classes subalternas aos interesses da classe dominante, “de reprodução das relações sociais de produção capitalista” (Baudelot & Establet, 1971: 47, *apud* SAVIANI, 2003, p. 26), e, portanto, é lugar de não explicação da ideologia das classes subalternas. Mas, para que as relações sejam de dominação, é preciso considerar os dominando, os subalternos. Se há luta hegemônica para manter/ampliar poder, há luta hegemônica para conquistar o poder. E, portanto, a escola não é lugar de consenso, mas espaço de contradições, de enfrentamentos, de dissenso, de disputas de sociedade, de luta de classes.

E a proposta a partir das classes subalternas é a escola unitária, a escola do trabalho. Saviani (2006), esclarece que a educação em seu contexto histórico é um campo de disputas antagônicas que se dividem em dois projetos educacionais distintos: o projeto elitista que tem como base a educação sob a lógica utilitarista e pragmática que visa preparar os filhos da classe trabalhadora para assumir os postos de produção conforme a demanda capitalista. E, antagônico a este projeto, está a perspectiva de transformação social que se volta para uma formação humana a priorizar o pleno desenvolvimento do sujeito.

Os interesses elitistas compõe a escola dualista, pois, historicamente a escola serviu para garantir a qualidade da formação de uma minoria hegemônica, como dirigentes da sociedade. Com o processo histórico de universalização da escola, do ensino, na educação pública, especificamente na etapa do Ensino Médio, a educação pública passou a receber ataques que negam a necessidade

de investimento público que atenda a classe trabalhadora, e portanto, seu sucateamento de recursos humanos e físicos, seu esvaziamento curricular, como caminho para sua privatização, profissionalização, mercantilização. É a história em movimento.

Com o desdobramento da Constituição de 1937, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu a dualidade do sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular – em dois ciclos, perfazendo sete anos – destinado às ‘élites condutoras’ e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos em sete anos – para as classes populares. (DAGMAR, *apud* NOSELLA, 2016, p. 54)

Conforme essa lei, somente quem fazia o curso secundário é que poderia participar do processo de seleção para o acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, a classe trabalhadora que precisava trabalhar para sobreviver, tinha que recorrer ao ensino profissionalizante, normalmente no período noturno, com seus desafios, o que prejudicava o processo de aprendizagem, minando assim suas possibilidades de prestar o vestibular em condições de oportunidade de aprovação e acesso à Educação Superior. Esta questão é continua sendo uma incógnita com a implementação da BNCC Ensino Médio e o acesso, permanência e formação em nível de Educação Superior do conjunto da classe trabalhadora continuará uma empreitada árdua, senão impossível de ser alcançada.

Assim sendo, não há possibilidade, ou seria cair em um idealismo, pensar em uma escola unitária sem compreender a escola em uma sociedade de classes, sob a hegemonia da classe dominante, ancorada em um Estado burguês, que luta para manter a escola como “um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção.” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Essas habilidades, de caráter pragmático, são defendidas pela BNCC, que estabelece como principal finalidade para todas as

etapas da Educação Básica, alcançar as dez competências gerais que se colocam como indispensáveis para uma formação, para atender as exigências do século XXI. A fim de atender tal demanda, a construção do conhecimento é orientada por um conjunto de habilidades que pretendem desenvolver nos alunos, como o próprio documento coloca, não apenas os aspectos cognitivos, mas também um conjunto de atitudes e valores considerados pela Base como fundamentais para a formação de cidadãos.

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

[...] As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela **formação geral básica**, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável [...] (BRASIL, 2018, p. 470, grifos nossos).

Mas, o que quer dizer, ou qual o conceito de “formação geral básica” presente na BNCC? Para buscar respostas a esta questão, vamos buscar ajuda no pensamento de Antonio Gramsci, quando este trata da formação clássica (científica e humanista) e a formação profissional (técnica), e diz que “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 33). E na sua visão, a formação *omnilateral* e a escola unitária é o caminho para ultrapassar esse dualismo, que submete a classe trabalhadora à classe burguesa promovendo um projeto de educação voltado para a emancipação. Em um texto, publicado no periódico *Avanti*, em 24 de dezembro de 1916, intitulado *homens ou máquina*, Antonio Gramsci faz a denúncia do caráter elitista da escola, da cultura como privilégio da classe dominante, burguesa, e apresenta a escola das classes subalternas.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por num caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma [...]. (GRAMSCI, *apud* MONASTA, 2010, p. 66).

O pensamento de Gramsci está em consonância com o pensamento educacional e social de Karl Marx que, nas *Instruções aos delegados do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, realizado em setembro de 1866, apresenta uma inédita proposta da perspectiva da classe trabalhadora, sobre a escola, a educação, o ensino, defendendo a combinação entre trabalho produtivo e educação, ou seja, de educação *omnilateral*, de escola unitária:

Por instrução nós entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação politécnica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...] Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 1983, p. 60).

A BNCC Ensino Médio, reproduz os princípios educacionais e sociais do modo de produção capitalista e da forma de Estado liberal, do individualismo, da liberdade, da propriedade, da igualdade, ao exercício da cidadania, falando da necessidade de

construir “aprendizagens sintonizadas com **as necessidades, as possibilidades e os interesses** dos estudantes e, também, com os **desafios da sociedade contemporânea**” (BRASIL, 2018, p. 465, grifos do autor).

Considerar que há muitas juventudes implica organizar a **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463, grifos do autor).

Porém, tais princípios justificam uma educação dualista capitalista, burguesa, nas suas formas liberais, conservadoras, ditatoriais, e não uma educação pública, universal, de qualidade para as classes subalternas. E tal escola pode ser sintetizada naquilo que Saviani (2003) chama de Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista, teorias e práticas que vem com entusiasmo a sociedade capitalista e, diante das anomalias sociais, a educação tem uma caráter redentor, promovendo a coesão, a integração, como promoção dos laços sociais. Ou seja, não analisa as contradições sociais e não vê a sociedade dividida e muito menos como luta de classes. E aqui entra a atualidade do pensamento de Gramsci sobre a organização da escola, quando diz: “Um ponto importante, no estudo da organização pratica da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos” (GRAMSCI, 2011, p. 36).

A BNCC Ensino Médio está, atualmente, em processo de implementação através da atualização dos currículos. E como está sendo pensado o currículo que além de levar em conta, como diz Gramsci, “o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos”, precisa considerar como está a realidade do acesso, permanência e

aprendizagem dos alunos do Ensino Médio? O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), publicados em setembro de 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quando apresenta os resultados da Meta 3 do PNE, que trata da universalização do Ensino Médio, traz algumas conclusões:

A universalização do acesso à escola para os jovens de 15 a 17 anos, a ser atingida em 2016, ainda não foi alcançada, visto que, em 2019, 7,1% deles não frequentavam a escola.

[...] No ano de 2018, enquanto entre os 25% mais ricos o percentual dos que, com idade entre 15 e 17 anos, frequentavam a escola era de 98,1%, entre os 25% mais pobres era de 87,8%, diferença superior a 10 p.p.

O cenário de desigualdades se apresentava também ao se comparar a situação entre os negros e os brancos. Os primeiros estavam, em 2019, a uma distância de 16,5 p.p. em relação à meta.

A diferença no Indicador 3B considerando o rendimento era elevada: em 2018, entre os 25% mais ricos, o percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou possuía a educação básica completa era de 90,3%. (BRASIL, 2020, p. 97-98)

Ou seja, porque grande parte da população de 15 a 17 anos de idade ainda não frequentam o Ensino Médio, e porque a porcentagem dos mais ricos é mais alta que dos mais pobres, assim como a desigualdade entre os negros e brancos? Daí a necessidade de se compreender a realidade de desigualdade social na reestruturação curricular “da escola que acho as juventudes”, da “escola que acolhe as diversidades”, que “garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização”, princípios tão propalados na BNCC.

Essa nova estrutura do Ensino Médio [...] prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468).

Entre as principais problemáticas que envolvem os itinerários formativos está o esvaziamento dos conteúdos clássicos, a fragmentação do Ensino Médio. Isso porque, a BNCC vende o “Novo” Ensino Médio como benéfico para os alunos, informando que eles terão a possibilidade de escolha dos itinerários formativos. Porém, não há qualquer garantia, principalmente por falta de investimento em educação, e por interesses ideológicos, que as escolas públicas devam ofertar os cinco itinerários formativos. Assim, é bem possível que serão as escolas particulares que ofertarão todos os itinerários formativos, beneficiando, assim, a classe dominante, em prejuízo para a grande maioria dos estudantes, oriundos da classe trabalhadora. É a escola dualista.

As escolas não são obrigadas a oferecer todos os percursos, nem disponibilizar a escolha de aprofundamento logo no 1º ano. Elas poderão escolher o que vão ofertar de acordo com a relevância para o contexto local e as possibilidades das redes de ensino a qual pertencem. Caso uma unidade educacional ofereça mais de um percurso, o estudante poderá optar por mais de um. (FERREIRA; SEMIS, 2017)

Mas, quem vai discutir e definir as escolhas dos itinerários formativos, conforme a relevância para o contexto local? A escola terá autonomia, ou será coagida pelo Estado, e no caso específico do itinerário “formação técnica é profissional”, não haverá influência das empresas e seus interesses mercadológicos? Assim, como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, que estabeleceu na época, a dualidade do sistema de ensino, agora parece que vemos a história repetindo-se, pois para a grande maioria dos jovens da classe trabalhadora, pobres, desempregados ou subempregados, poderá não restar outra opção que ser obrigado a escolher o itinerário que lhes permita ter acesso mais rápido ao mercado de trabalho, tornando ainda mais “o estudo um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (GRAMSCI, 2011, p. 51).

Considerações finais

Apresentamos, como síntese de nossa pesquisa, mais perguntas, dúvidas, inquietações, do que respostas. Se, por um lado, não acreditamos no poder redentor da educação, da escola, fundada sob as determinações do modo de produção capitalista e da forma de Estado burguês, também como não acreditamos na educação e escola atual serem um espaço de pura reprodução dos interesses das classes dominantes. Assim, se a escola atual faz parte de uma sociedade dividida em classes sociais, ela é lugar, no campo teórico e prático, de disputas de projetos de sociedade, de luta pela hegemonia.

É neste movimento que “é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro lado, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual” (MARX; ENGELS, 1983, p. 96), que há a necessidade da classe trabalhadora ter acesso ao sistema escolar, às ciências, à técnica, de ocupar os espaços de debates, de ter conhecimento do funcionamento da sociedade, pela dura, mas necessária escola da vida, escola do trabalho, já que “é através da crítica da civilização capitalista que se formou ou está formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista” (GRAMSCI, apud MONASTA 2010, p. 54).

Neste sentido, a necessidade dos sujeitos escolares, alunos, professores, gestores, conselhos, participaram da elaboração dos currículos, com olhos atentos nas entrelinhas da legislação, das orientações, diretrizes, presentes na BNCC, considerando as desigualdades educacionais, assim como as desigualdades sociais. Todo este processo, de produção de conhecimento, de autoeducação, faz parte da luta pela hegemonia da classe trabalhadora, de pensar e agir de forma autônoma e antagônica diante do Capital e do Estado burguês. Assim, mantendo a desigualdade educacional, a educação dualista se concretiza para a manutenção do *status quo*.

Assim, defendemos uma escola, uma educação, uma formação, um ensino unitário, a partir da classe trabalhadora, que prime pela autonomia intelectual, moral, criativa, condição necessária para que a classe trabalhadora tenha conhecimento e controle dos meios, processos e resultados da produção, e não uma escola burguesa que objetiva o ajuste, ou integração, ou a reprodução da classe trabalhadora aos interesses das classes dominantes, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo. Daí a combinação da educação intelectual com a produção material, ou usando a formulação de Marx, combinação de instrução intelectual, corporal e politécnica. Assim, “a educação libertará a classe trabalhadora do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho” (MARX; ENGELS, 1983, p. 95).

Se a história não se faz com milagres, acasos, mas com ações humanas, nos diversos espaços sociais, como na organização escolar. Se os princípios e práticas da escola burguesa é a competição, a meritocracia, a competência, a democracia representativa, o individualismo, a propriedade privada, a equidade seu antagonismo é a cooperação, a associação, a propriedade coletiva, a democracia participativa, a igualdade de voz e vez. “Para vencer a resistência da classe dominante *só há um meio: unir, educar e organizar para a luta, na própria sociedade que nos rodeia, às forças que podem e, por sua situação social, devem formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo*” (LÉNINE, 1984, p. 95, grifos do autor).

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União,

Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017. Acesso em: 18 out. 2020.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf Acesso em 15 out. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

FERREIRA, A. R. SEMIS, L. S. 13 respostas sobre o Novo Ensino Médio. **Revista Nova Escola**: 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4742/13-respostas-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 de out. 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Cadernos do Cárcere, v. 2. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LÉNINE, V. I. As três fontes e a três partes constitutivas do marxismo. In. **Obras Escolhidas 2**. Lisboa: Avante, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: A POSSIBILIDADE DE UMA NOVA DOCÊNCIA

Joélcio Saibot
Marilda Aparecida Behrens

Introdução

Este texto tem como objetivo refletir sobre as concepções que caracterizam a prática docente. Para tanto, foram levantados aspectos do paradigma conservador, newtoniano-cartesiano, que influencia a ação docente desde o século XVII até aos dias atuais, com vistas a discutir a concepção epistemológica proposta por Morin (2011), denominada paradigma da complexidade. Nesse sentido, acolhe-se a proposição de Behrens (2013) de uma aliança entre os pressupostos das abordagens holística, progressista e ensino com pesquisa. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, pela metodologia da pesquisa-ação, junto a 12 professores que frequentam a Pós-Graduação em Educação, no *stricto sensu*. Esse processo conjunto proporcionou a ação-reflexão dos docentes envolvidos, por meio de intervenção sobre a realidade investigada. No processo, percebeu-se que é possível e urgente acolher um novo paradigma educacional, no caso, o paradigma da complexidade, mas isso requer a adesão, envolvimento e comprometimento, principalmente, dos professores e gestores que atuam no exercício da docência.

Foi graças ao ato de ensinar e transmitir conhecimentos às gerações que se pôde evoluir como sociedade, como seres humanos. Olhando para a história do mundo ocidental e fazendo um recorte histórico, percebe-se que o ato de ensinar e preparar as crianças e os jovens depende da visão do mundo e de pessoa que

as sociedades têm em cada época. Toma-se como exemplo a sociedade grega no tempo antigo, em especial, Esparta, cidade na qual os jovens eram preparados para serem guerreiros, tendo sua educação o treinamento militar como base, ou seja, preparar os corpos para a luta. Atenas, por sua vez, tinha como filosofia a busca do que era bom, do belo e do verdadeiro e seu projeto de educação estava fundamentado na vivência da ética, estética e ciência. Dessa forma, vê-se que, numa mesma cultura, diferentes cidades tinham objetivos distintos (REALE; ANTISERI, 2005).

Essa ideia se repetiu em tempos e sociedades diferentes até chegar à atualidade. É consenso que a ciência não é neutra, principalmente as ciências sociais. Para entender uma questão social, precisa-se compreender o contexto histórico de quem detém o poder. O mesmo acontece no campo da educação, que não é neutro, mas algo que manifesta o interesse das classes que estão no poder para legitimar as suas ações. Libâneo afirma que

os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação, no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional (2016, p. 40).

Este artigo foi elaborado no contexto do grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP), tendo como participantes professores, mestrandos e doutorandos de um programa *stricto sensu* em Educação, de uma universidade confessional de grande porte. O problema investigado foi: como superar o ensino baseado no paradigma newtoniano-cartesiano estruturado no ler, decorar, copiar e repetir (BEHRENS, 2013) em direção ao paradigma da complexidade proposto por Morin (2011), por meio da proposta de Behrens (2013) de acolher uma aliança entre os pressupostos das abordagens holística, progressista e ensino com pesquisa?

Nesta pesquisa-ação, discutiram-se os paradigmas conservadores e inovadores que influenciam a ação docente. Na abordagem conservadora, analisaram-se os impactos do

paradigma newtoniano-cartesiano na docência. Os avanços nas discussões coletivas para investigar o problema levaram o grupo envolvido a estudar as características do paradigma da complexidade e a transdisciplinaridade como pilares epistemológicos para geração de construtos, saberes e práticas na formação pedagógica dos professores. Assim, o objetivo geral foi analisar reflexivamente os paradigmas educacionais contemporâneos e sua influência na educação e na docência.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, por permitir selecionar e delimitar o tema. Esse tipo de metodologia não está baseado somente em dados quantitativos obtidos por experimentos empíricos, como sugere o método científico. Para Beck e Bonß (1989, p. 31), “a ciência não produz mais ‘verdades absolutas’, capazes de serem adotadas sem nenhuma crítica. Fornece ofertas limitadas para a interpretação, cujo alcance é maior do que das teorias cotidianas, podendo ser aplicadas na prática de forma comparativamente flexível” (*apud* FLICK, 2009, p. 22). Partindo dessa afirmação, entende-se que a precisão do método científico quantitativo encontra muitos limites ao ser aplicado em contextos sociais, que por si são complexos e com muitas variáveis. Dessa forma, a pesquisa qualitativa surge como uma proposta alternativa; na definição de Flick,

[...] consiste na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (2009, p. 23).

A pesquisa-ação foi utilizada como metodologia por possibilitar ao pesquisador intervir no processo de reflexão do grupo envolvido no problema investigado, a partir de contribuições críticas sobre suas ações, neste caso, a ação do professor no exercício de sua docência. Para Thiollent (2006), “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação”. Esse tipo de metodologia pode ser aplicado no

campo educacional por favorecer uma intervenção na própria ação docente dos participantes. Para Tripp, “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (2005, p. 445).

Para a elaboração, primeiramente foram realizadas leituras individuais sobre a temática, bem como levantamento dos pressupostos teóricos e práticos que compõem o paradigma conservador. Na sequência, houve a investigação dos paradigmas inovadores (holística, progressista e ensino com pesquisa) e sua aliança para os fundamentos do paradigma emergente ou complexo. Por fim, procederam-se à discussão coletiva e à participação ativa nas reflexões sobre os assuntos propostos, que levaram à elaboração desta produção de conhecimento.

Para uma organização didática, procura-se discorrer sobre o paradigma newtoniano-cartesiano iniciado por Newton e Descartes e, na sequência, de que forma esse paradigma dito conservador influenciou a docência (BEHRENS, 2013). Por fim, aborda-se a influência do paradigma inovador na docência.

O paradigma cartesiano

O termo “paradigma” significa um conjunto de ideias que servem de modelo e, por consequência, guiam ações. Na definição de Khun (1996, p. 225), refere-se a uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. O paradigma cartesiano tornou-se mais claro e conhecido a partir da formulação das ideias de Rene Descartes, porém Behrens (2013) relembra que, com Galileu Galilei, a descrição matemática foi resgatada na filosofia; com Descartes, organizou-se um método; e, com Isaac Newton, estabeleceram-se leis universais por intermédio de raciocínios indutivos e dedutivos.

Descartes nasceu em 1596, na França, e foi um importante filósofo e matemático que influenciou todo o mundo ocidental. Seu pensamento foi base para a filosofia moderna, tendo sido ele o

primeiro filósofo da vertente racionalista a defender o conhecimento racional como inato ao ser humano e que outros conhecimentos fornecidos por distintas fontes podem levar ao engano. Por meio do método exato que a matemática podia oferecer, Descartes procurou desenvolver um método preciso para a filosofia que garantisse confiabilidade, dirimindo toda controvérsia (REALE; ANTISERI, 2005). Ele estabeleceu um método que ficou conhecido como dúvida metódica ou método cartesiano, cujos princípios se baseavam em quatro regras para chegar ao conhecimento, com ideias claras e distintas. O primeiro passo era jamais acolher alguma coisa como verdadeira sem ter claras evidências, por isso era necessário colocar tudo em dúvida. Na sequência, era preciso dividir em partes, quantas fossem necessárias, para tornar o objeto claro em todos os aspectos. Num terceiro momento, iniciava-se o estudo do mais simples e claro para avançar até os mais compostos e complexos, como a subir degraus. Por fim, chegaria o momento de reunir todos os conhecimentos e revisar para ter certeza de nada ter omitido (REALE; ANTISERI, 2005).

Essa estrutura do método serviu para o desenvolvimento do método científico, que desde o século XVII prevalece em alguns campos do conhecimento. Descartes não escreveu obras específicas sobre a educação, porém essa forma de pensamento influenciou e continua influenciando a organização do ensino. Dele, resultou um ensino fragmentado que ainda é visto na organização dos sistemas de ensino. Segundo Behrens,

o pensamento newtoniano-cartesiano propôs a fragmentação do todo e, por consequência, as instituições de ensino em todos os níveis praticaram o paradigma newtoniano-cartesiano repartindo o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em unidades e as unidades em aulas. O próprio modelo de universidade atende a lógica disciplinar, e os currículos dos cursos são lineares e reducionistas (2012, p. 147).

Como já descrito, as ideias de Descartes acabaram influenciando a organização dos sistemas de ensino e, em muitas universidades, faculdades e escolas prevalecem até o tempo atual,

porém, com as mudanças de paradigmas, todos estão sendo desafiados a superar a visão cartesiana, buscando uma nova metodologia que acolha a reforma de pensamento, a qual sugere a religação dos saberes com vistas à visão do todo.

Na área da educação, passou-se a chamar paradigma conservador os que têm por base o pensamento cartesiano, com foco na visão racional e objetiva, e paradigma inovador os que buscam um ensino em rede que contemple o todo e não somente áreas fragmentadas do conhecimento. Behrens esclarece “que a superação de um paradigma científico não o invalida, não o torna errado ou nulo, mas evidencia que seus pressupostos e determinantes não correspondem mais às novas exigências históricas” (2013, p. 15), e que a passagem para um novo paradigma é aos poucos construída e legitimada, mas na educação há uma demora em absorver os novos paradigmas.

O paradigma conservador e sua influência na docência

O paradigma conservador abarcou, ao longo da história da educação, três abordagens: a tradicional, a escolanovista e a tecnicista, as quais estão ligadas à concepção e organização de mundo de cada época, influenciando a ciência, a educação e a economia. Elas trazem como característica comum principal a reprodução do conhecimento por meio da memorização e da repetição.

A escola, na abordagem conservadora, é vista como o lugar no qual se ensina por excelência e se tem acesso ao saber acumulado ao longo da história da humanidade. Para isso, é necessária uma rigorosa disciplina que oriente e prepare o aluno ao acesso a esses conhecimentos e que terá como resultado o treinamento correto e a modelação do comportamento. A escola é o local onde são provocadas experiências de aprendizagem, capazes de organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global.

O professor é aquele capacitado para conduzir o processo de aquisição de conhecimento e apresenta o conteúdo pronto e acabado, de forma fragmentada, para que possa ser repetido. Dessa forma, se torna o dono da verdade, autoritário, severo, rigoroso, disciplinador e objetivo. Diante dessa postura, não se abre para possíveis discussões e ampliação do conhecimento, porque precisa cumprir um programa preestabelecido para que todos tenham acesso ao mesmo conteúdo, justificando que assim todos são iguais e têm as mesmas oportunidades. O docente prioriza conteúdos teóricos e cabe ao aluno transpô-los para a prática.

A metodologia utilizada nesse paradigma consiste em escutar, ler, decorar e repetir, o que dá os requisitos necessários para a execução da técnica. As aulas são expositivas e realizadas pelo professor, que detém o conhecimento e é o elo entre a ciência e o aluno. A visão fragmentada não obriga necessariamente a aprender, mas a entender a matéria, que é tratada de forma sequencial e ordenada, desvinculada de outras disciplinas e contingências, o que permite reproduzir com maior precisão. São privilegiadas a lógica, a sequenciação e a ordenação de conteúdos de forma automática e sem variação. Esses exercícios mecânicos servem para treinar e atingir a meta e, dessa forma, reter conteúdos. O aluno é estimulado e reforçado a seguir os manuais de instrução, tendo seu comportamento modelado (BEHRENS, 2013).

O estudante tem como característica ser receptivo e passivo, obedece e segue as instruções sem questionar os objetivos, pois o professor é o detentor do conhecimento. A partir dessa concepção, é um adulto em miniatura que precisa ser atualizado, assim como se diz sobre as atualizações dos aparelhos eletrônicos para continuarem a ser produtivos. Ele acaba sendo um mero espectador frente à realidade objetiva e não pode interferir na ordem estabelecida, pois é instruído para acumular informações, memorizar e repetir o que passou a ele. Paulo Freire, na obra *Pedagogia do oprimido* (1974), se refere a essa forma de ensino como educação bancária, em que o professor impõe ao aluno

conhecimentos e conceitos, de forma a depositar esse conteúdo, que deve ser absorvido sem ser questionado.

A avaliação é o momento em que o estudante prova a reprodução dos conteúdos ensinados. As provas são gerais, únicas e com respostas prontas, que não permitem criatividade, reflexões e questionamentos, pois é avaliado somente o conteúdo repassado e decorado. A memorização, a repetição e a exatidão são enfatizadas e valorizadas. A ênfase da avaliação está no produto, preocupado se o aluno alcançou ou não os objetivos propostos (BEHRENS, 2013).

Por volta de 1930, por influência europeia, apareceu como abordagem na educação o movimento da Escola Nova. Embora seus pressupostos sejam muito relevantes, com foco no aluno e na aprendizagem, as escolas não acolheram de pronto essa abordagem, portanto demorou para que seus pressupostos fossem desenvolvidos no Brasil. Segundo Behrens (2013), essa abordagem, apesar de o foco permanecer na reprodução do conhecimento, propunha um movimento baseado em propostas de educadores europeus, como Maria Montessori, e norte-americanos, como John Dewey. Essa concepção enfatizava o aluno e acolhia uma nova compreensão das necessidades da infância, em especial, questionava as atividades repetitivas que levavam à passividade das crianças e dos adolescentes.

No Brasil, nos anos 1970, surgiu uma corrente pedagógica, denominada tecnicista, que tinha como foco atender à formação da população para atuar nas fábricas advindas das exigências da Revolução Industrial (BEHRENS, 2013). Essa abordagem de ensino dava ênfase à técnica pela técnica e à repetição de conteúdos de forma mecânica. Sua preocupação era desenvolver manuais e apostilas com indicação de passos para serem reproduzidos pelos alunos, levando à aprendizagem acrítica.

O paradigma inovador e sua influência na docência

A mudança de paradigma na ciência, impetrado em meados do século XX, acentuou-se na entrada do século XXI e levou os educadores a rever sua forma de ensinar e de aprender. Capra (1996) foi um importante físico que recuperou o termo “holístico” para dizer que há uma nova visão da realidade no sentido figurativo de uma teia. Para ele, “as novas concepções da física tem gerado uma profunda mudança em nossas visões de mundo; da visão de mundo tecnicista de Descartes e Newton para uma visão holística, ecológica” (p. 15). Dessa forma, o que se busca é superar a visão fragmentada da reprodução de conhecimento e alcançar uma visão do todo. De acordo com o autor, é necessário superar a crise de percepção na qual se está inserido devido à forma mecanicista de ver o mundo e suas relações. Assim, a imagem da teia ajuda a entender que tudo está interconectado num mesmo processo.

Nesse novo paradigma, o homem dual, corpo e alma, é visto de forma integrada. O ser humano não é aquele que somente recebe conteúdos, mas tem a possibilidade de participar na construção do conhecimento, de forma que lhe traga sentido e possa utilizar ao longo da vida. A reforma de pensamento proposta por Morin (2011) busca a superação da fragmentação, que não nega a razão, mas a coloca entre outras possibilidades de conhecimentos, enfatizando a urgência de acolher razão e emoção. A emoção, retirada da visão positivista baseada nos processos do paradigma newtoniano-cartesiano, leva a recomendar a aceitação do paradigma da complexidade, que tem como missão a verdadeira necessidade de reconhecer o cidadão no mundo, o sensível, os movimentos mundiais de inclusão, a religação dos saberes e a visão do todo.

O paradigma inovador, também conhecido como paradigma da complexidade, segundo Behrens (2013), pode ser apresentado como uma aliança entre as abordagens progressista, holística e ensino com pesquisa, que foca a produção de conhecimentos. A abordagem da complexidade é comparada com uma teia, para dizer que não existe

uma única abordagem, mas um conjunto de fatores que se inter-relacionam na busca de uma visão complexa. Para Morin,

o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (2011, p. 38).

Nesse paradigma, o objetivo é formar pessoas críticas e conscientes de que o conhecimento é algo construído ao longo da história a partir de realidades concretas, por isso deve levar o aluno a ser questionador, crítico e comprometido com a realidade que o cerca. É a busca por aprender com significado.

Delors (1998) aponta, no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), quatro pilares da educação. Para ele, a educação não deve levar o aluno somente a aprender a conhecer e a aprender a fazer, mas também a aprender a conviver e a aprender a ser, superando, assim, a visão mecanicista da educação. Nesse sentido, o paradigma da complexidade, segundo Behrens (2013), tem como foco a proposição de uma nova metodologia, na qual o aluno passa a ser protagonista, produzindo o conhecimento; para tanto, necessita que seja desenvolvida com o objetivo de superar a tradicional, que tem como base a reprodução do conhecimento. Ela não nega a transmissão dos conteúdos e conhecimentos adquiridos ao longo da história, mas questiona uma simples transmissão acrítica.

Aqui, a metodologia é criativa e está fundada na liberdade, visando a fornecer ferramentas para que o estudante tenha um olhar crítico, com responsabilidade. Não se trata de fazer uma única opção metodológica, mas possibilitar caminhos próprios, de professores e alunos, que buscam autonomia e qualidade no processo pedagógico. É um encontro entre a teoria e a prática, uma opção que objetiva o

equilíbrio, pois as duas visões (teoria e prática) se complementam, se interconectam, se aproximam e buscam provocar a visão do todo. A metodologia precisa possibilitar as relações pessoais e interpessoais do ser humano, com vistas à relação ética, harmonia e conciliação. Dessa forma, há a democratização do saber, pois os interlocutores estão sempre em contato e dialogando, e não somente repetindo conteúdos e informações.

O rigor da nova metodologia propõe um saber que vai além do observar e descrever, preparando para interpretar, refletir, reinventar e transformar. O foco é o homem concreto, síntese de múltiplas determinações que, em diálogo e troca de experiências, estabelecem cooperações em busca da emancipação, intervenção e transformação social, pois o ensino está relacionado com o meio social, econômico e cultural em que professor e aluno vivem. Diante disso, o aluno pode ter uma visão de totalidade, de rede, de sistemas integrados, de relatividade, de movimento, de construção permanente, de conhecimento interdisciplinar (BEHRENS, 2013).

O professor exerce um papel fundamental nesse processo, não como detentor do conhecimento, mas como aquele que instiga o discente a superar a fragmentação, propondo caminhos alternativos para construir juntos, por meio do diálogo, um conhecimento a partir de sua realidade e desenvolver habilidades frente às exigências do mundo contemporâneo. Ele é o mediador do conhecimento, que não está pronto e acabado. Cria condições para que cada um possa analisar o seu contexto e entender de que forma pode se tornar protagonista nele. Por estar sustentado pelo diálogo, não é autoritário, mas um líder que motiva todos a assumir seu papel responsável pela construção do conhecimento. É um diálogo em que a experiência de cada um é valorizada e sua produção é compartilhada na equipe, afinal é um trabalho individual e em equipe. O professor, portanto, é um provocador do conhecimento, numa atitude crítica, não mecânica, uma vez que entende que o conteúdo não é algo elaborado e pronto. O ato de pesquisar se torna uma atividade cotidiana, tanto para o professor quanto para o aluno (BEHRENS, 2013).

Por sua vez, o estudante é visto como alguém que tem uma história particular, que deve ser respeitada, pois está inserido num contexto socioeconômico, cultural e político. Entende-se que ele é capaz de refletir sobre a sua realidade, sua situação concreta, de tomar consciência, se comprometer e intervir na realidade em busca de emancipação. É um ser inconcluso, inacabado, mas com potencialidades e criatividade, vivendo num mundo de relações, por isso se exigem tolerância e respeito às pessoas, em permanente estado de busca.

A criatividade e o talento são referências únicas em cada aluno e, por essa razão, ele aprende de um jeito que é original e específico. Contudo, ao acessar o conhecimento, é participante ativo e deve ser ético, crítico e responsável por construir uma sociedade mais justa e igualitária. O conhecimento se constrói a partir de sua interação com o mundo e com os outros, de modo que é um sujeito de práxis que vê no conhecimento a arma mais potente de inovação e emancipação. Ele não frequenta a escola para assistir a uma aula, mas para pesquisar, sendo parceiro do professor e não um mero ouvinte. Isso o capacita a saber argumentar e buscar consenso (BEHRENS, 2013).

Nessa perspectiva, a avaliação não está preocupada em saber o quanto ele decorou para aquele momento, visto que o conteúdo é sempre algo inacabado. Trata-se de um processo contínuo e transformador, perdendo o caráter punitivo, que considera o processo e o crescimento gradativo, respeitando o aluno como pessoa, em suas inteligências múltiplas, com seus limites e qualidades. Seus critérios são estabelecidos antes e tornados conhecidos por todos, por isso as avaliações acontecem durante todo o processo e permitem ao discente perceber o seu desenvolvimento. O erro é visto como mais um meio de crescimento e aprendizagem, pois o aluno pode ser desafiado a buscar novas respostas e possibilidades; assim, ele aprende a aprender e a compreender que a educação é uma jornada que dura toda a vida.

A avaliação é um processo de participação individual e coletiva, tendo momentos de autoavaliação e de avaliação grupal em que o aluno pode se pronunciar sobre o seu progresso e o progresso do grupo.

No final, a união de todas as produções pode comprovar seu avanço, com uma elaboração formal cada vez mais complexa e a possibilidade de partilhar com os demais as suas descobertas, lembrando que um conhecimento só se torna útil quando é capaz de mudar os comportamentos e atitudes (BEHRENS, 2013).

Considerações finais

O objetivo deste texto foi discorrer sobre os paradigmas da educação e perceber de que forma eles interferem na docência.

O paradigma denominado conservador teve influência do pensamento newtoniano-cartesiano, que propõe a divisão do objeto em tantas partes quanto forem necessárias para entendê-lo de forma que não restem dúvidas, para então reconstruir o todo. Essa ideia levou à hiperespecialização das ciências e afetou o sistema educacional ao dividir o ensino em áreas, cursos, semestres, disciplinas e aulas (BEHRENS, 2013). Esse paradigma ainda é vigente em muitas universidades, escolas, como também na docência de muitos professores.

Por outro lado, a proposta apresentada por Behrens (2013) de um paradigma emergente ou da complexidade focaliza uma aliança das abordagens progressista, holística e ensino com pesquisa. Nesse sentido, apresenta a urgência de superar o paradigma newtoniano-cartesiano, que envolve o ler, decorar, copiar e repetir, em direção a uma nova visão paradigmática que religue os saberes e faça sentido para o aluno, de modo que a educação possa cumprir a sua missão.

Freire (1974) defende que a educação é o meio para alcançar a emancipação, a igualdade e a inclusão, porém só será possível se esse conhecimento for proposto de forma holística, conectando com a sua história, trazendo significado e interligando ao todo. Nessa linha de pensamento, o grande desafio proposto por Libâneo é que

uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao

desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino (2016, p. 60).

Uma mudança de paradigma não acontece de forma abrupta, mas requer reflexão crítica e adesão por parte dos gestores e professores, que na prática irão implementar essa nova abordagem da complexidade. Sendo assim, a proposta do grupo de pesquisa cumpriu seu fim, que era analisar reflexivamente os paradigmas educacionais contemporâneos e a sua influência na educação. O objetivo da pesquisa-ação não era esgotar o tema, mas refletir com os professores envolvidos sobre uma possibilidade real de docência que leve o aluno a aprender a aprender, a ter um olhar crítico e reflexivo, a ser um cidadão pensante e consciente da responsabilidade de juntos construir uma sociedade mais humana, respeitosa e integrada.

Referências

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueiro Ribeiro (Org.). **Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da Vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 11 ed. SP: Editora Cultrix, 1996.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed; Bookman, 2009, 3ª ed.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p38-62, jan/mar. 2016
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- REALE, Giovanni, ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. Do humanismo a Descartes. São Paulo: Paulus, 2005, 2ª ed.
- THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO Carlos R.; STRECK Danilo R. (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 151-166.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

EAD NA PANDEMIA NO COLÉGIO ESTADUAL HISPANO BRASILEIRO: ESTUDO DE CASO

Karina Gaspar de Oliveira
Ambrosina Conceição

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de ensino remoto no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto durante a Pandemia do novo Coronavírus no ano letivo de 2020. Para tanto, buscamos responder ao seguinte problema: Como ultrapassar as dificuldades dessa modalidade de ensino em uma escola pública de horário integral? Assim, chegamos aos seguintes objetivos específicos: Apresentar as particularidades da escola analisada; enumerar estratégias utilizadas para evitar a evasão dos alunos; discutir a relevância de um trabalho em equipe no qual são compartilhados saberes, experiências e dúvidas. A metodologia utilizada foi qualitativa o que possibilitou um estudo de caso. Os resultados obtidos foram positivos com atividades interdisciplinares possibilitando o crescimento e a integração da comunidade escolar diante de um novo cenário desafiador.

Introdução

O ano letivo de 2020 foi no Brasil e no mundo diferente de todos os anteriores. A pandemia do Covid-19¹ iniciada no ano anterior

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou no dia 30 de janeiro de 2020 o surto da doença Covid-19 é uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, isto é, trata-se do mais alto nível de alerta da Organização, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional (OPAS/OMS, 2020). O primeiro caso de Covid-19 foi confirmado na cidade chinesa de Wuhan, na República Popular da China no dia 31 de dezembro de 2019, segundo a

chegou ao país em fevereiro e, no mês seguinte, provocou medidas de isolamento social, com o fechamento do comércio, escolas, centros culturais, bares, restaurantes e inúmeras restrições à população. Inicialmente, seriam apenas 15 dias. Por inúmeros fatores, que não cabe citar aqui para não perder o foco no tema em questão, o que se seguiu a esta paralisação do país foram meses de quarentena.

Com as escolas fechadas, pais e professores se viram diante de um grande desafio: dar suporte aos alunos para que pudessem aprender na medida do possível o conteúdo na modalidade à distância. Surgiram assim as *lives*, plataformas, webinários, vídeo aulas e inúmeros programas e aplicativos para adaptar todas as partes envolvidas.

Todavia, muitos professores e alunos (desde a educação infantil até o ensino superior) não tinham nenhuma experiência com o ensino à distância. Sequer sabiam a diferença entre: ensino remoto, educação online, ensino híbrido e educação a distância. Estava assim lançado um imenso desafio sem data para terminar...

Muitos brasileiros têm pouco ou nenhum acesso à internet. Há cidades em que mesmo que se possa pagar um pacote de qualidade o serviço é precário. Em um país de dimensões continentais e diferenças sociais extremas, pensar em EAD (Educação à Distância) é refletir acerca de todas as ferramentas necessárias ao acesso, de treinamento para os profissionais e de orientação para pais e alunos. Nada fácil ou simples. Ao contrário, era apenas o início de uma reflexão acerca do tema no país.

Escolas públicas e particulares disponibilizaram plataformas para os estudos. No caso da SEEDUC- RJ (Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro) o *Google Classroom* e o *Meet* foram escolhidos e utilizados a partir do mês de abril até o final do ano letivo de 2020. Assim foi possível compartilhar conteúdos pedagógicos como livros, vídeos, vídeo aulas, listas de exercícios e

Organização Mundial da Saúde tratava-se de uma nova cepa (ou tipo) de Coronavírus que nunca foi identificada antes em humanos.

transmitir aulas ao vivo no horário/tempo de aula correspondente ao da turma anteriormente no ensino presencial.

Também foi oferecido um curso introdutório² aos servidores, entretanto, o tempo de preparo do profissional foi curto e dúvidas em relação à produção de material didático, por exemplo, permaneceram.

Coube ao professor providenciar internet, computador ou celular, aprender a gravar aulas e/ou transmiti-las ao vivo, enfim, buscar e assimilar conhecimentos de informática neste processo. Coube ao aluno acostumar-se a manter a disciplina de horário, leitura e pesquisa para seus estudos. Ambos tiveram que se adequar a esta nova realidade de trabalho e estudo em *home-office*. Alguns alunos adaptaram-se sem problemas, mas outros encontraram muita dificuldade e entraves tecnológicos.

EAD no Hispano Brasileiro

O Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto foi inaugurado no ano de 2014 como uma das unidades do Programa Dupla Escola. Unidade de Ensino Integral, a escola é também intercultural tendo através da SEEDUC convênio com a Consejería de Educación e a Embaixada da Espanha no Brasil. A Consejería de Educación dá o apoio pedagógico ao ensino da Língua Espanhola e de outras disciplinas para que assim o aluno possa fazer a certificação do seu Histórico Escolar.

Os alunos têm além das matérias do Currículo Mínimo³ aulas de disciplinas do Núcleo Articulador em espanhol⁴. Por isto, ao fim dos

² Jornada da Educação OnLine (JEO I), onde apresentaram as principais ferramentas utilizadas no Google Classroom. Em seguida, a JEO II apresentou aplicativos educacionais úteis para educadores utilizarem no ensino remoto e, se for do interesse, no ensino híbrido.

³ São disciplinas do Núcleo Comum Brasileiro: Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Resolução de Problemas Matemáticos, Produção Textual.

⁴ São disciplinas do Núcleo Articulador: Filosofia em Espanhol, Sociologia em Espanhol, Projeto de Vida e Cultura, História e Geografia da Espanha e Literatura Hispânica.

três anos do Ensino Médio com a certificação, pode-se requerer na embaixada da Espanha a Equivalência de Estudos o que já é um elemento motivador para que eles se dediquem a estas disciplinas.

Trata-se de uma unidade escolar de pequeno porte com apenas nove turmas de Ensino Médio e cerca de 25 alunos em cada uma delas. O limite de alunos é fundamental para manter a qualidade do ensino bilíngue e possibilitar ao professor identificar dificuldades e avanços de cada aluno (DO NASCIMENTO, 2014).

As aulas são ministradas na forma 10/90, sendo 10% ministrada em língua espanhola e 90% em língua portuguesa, para as disciplinas do Núcleo Comum e para as do Núcleo Articulador, 90/10, sendo 90% ministrada em língua espanhola e 10% em língua portuguesa.

Por isso, é fundamental que os professores do Núcleo Articulador tenham além da sua disciplina de ingresso no setor público proficiência em Língua Espanhola. Além de conhecimentos de Gramática, História, Geografia e Literatura Espanhola a oralidade permeia todos esses conteúdos sendo além da forma de comunicação um canal de ensino- aprendizagem.

No Terceiro Ano do Ensino Médio os alunos realizam a prova do DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira) nos níveis B1 ou B2 a partir de seu rendimento nos três anos (segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas existem três níveis de competências linguístico- comunicativas: A, B e C, sendo o primeiro básico, o segundo intermediário e o terceiro fluente eficaz. Há em cada um dois subníveis: 1 e 2.)

Os alunos que alcançam melhor rendimento ao longo dos três anos de estudo e neste exame internacional concorrem, através de convênio junto à Consejería de Educación, a bolsas de estudo oferecidas pela Universidade de Jaén, na Espanha.

A partir do decreto estadual que regulamentou o fechamentos das escolas⁵neste ano atípico, professores, equipe técnico-

⁵No mês seguinte, a Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020 do MEC autorizou a suspensão de aulas presenciais em cursos técnicos de ensino médio por mais 60 dias. Seguido de novas prorrogações.

pedagógica e equipe diretiva começaram a trocar conhecimentos sobre o ensino remoto, sobre como utilizar a plataforma e iniciaram um processo de criação de estratégias para motivar os alunos; mostrar a eles a importância de participar das aulas e realizar as tarefas solicitadas. Esta ação denomina-se Busca Ativa, pois não apenas os alunos são contactados mas também a família que participa ativamente desta ação.

Assim, a escola conseguiu a adesão de 100% dos professores à plataforma e cerca de 50% dos alunos. Uma exceção na rede que apresentou números baixíssimos de acesso e interação, porém, como explica a Orientadora Educacional Ambrosina Conceição, medidas foram adotadas que podem ser enquadradas como boas práticas:

“É certo que a carência e dificuldade de acesso do aluno à rede de internet criou uma defasagem. Adotamos então um contato estreito com os responsáveis, representantes de turma e alunos do Grêmio. Foram enviados e-mails informativos e questionadores como forma de aproximar a família da escola e assim ajudar, facilitar e orientar como resolver problemas pontuais. Utilizamos a ferramenta Formulários para colher informações e assim adequar as ações às necessidades e quereres da comunidade escolar. Realizamos *lives* com os responsáveis para ouvir os anseios e dificuldades observados nos alunos que estavam estudando em casa. Mas não só isto, também para saber como estavam superando os obstáculos e de que formas poderíamos auxiliar. Os alunos também se comunicaram com a escola em *lives* com a Orientação Educacional, que os esclarecia sobre dúvidas de como agir e se comportar neste mundo conectado. O contato telefônico também foi usado. A escola conta com grupo de WhatsApp com pais, desta forma algumas demandas foram resolvidas por telefone. Alunos com direito e necessidade do auxílio alimentar e interesse nas apostilas disponibilizadas forma detectados e contemplados de forma rápida. Orientamos alunos e responsáveis a buscar ajuda não só física, mas também psicológica, pois muitos apresentaram quadros de ansiedade e depressão frente aos obstáculos e situações problema que tiveram que enfrentar. Pois não só o aluno foi afetado, como toda família. Indicamos aparelhos públicos para atendimento familiar preferencialmente no entorno da residência do aluno. Indicamos as faculdades e universidades que contam com o curso de Psicologia para atendimento nas clínicas administradas pelos professores e estagiários. Pontualmente postamos vídeos e frases de apoio motivacional no mural das turmas”.

Pedagogicamente a escola manteve a tradição de realizar aulas integradas, isto é, professores de diversas disciplinas abordando um tema em comum sendo o acesso livre a toda a comunidade escolar. Estes eventos trouxeram a sensação de proximidade e de integração.

A Brasilidade, evento anual em que são apresentadas danças, comidas típicas, cultura, teatro e cinema do Brasil ganhou sua versão digital com debates em que participaram alunos, professores e, até mesmo, ex-alunos⁶.

Figura 1: Brasilidade 2020



Fonte: Arquivo pessoal

A Hispanidad⁷, evento relacionado à cultura espanhola, foi apresentado em forma virtual⁸ por alunos do terceiro ano do Ensino Médio orientados pelos professores aos alunos e responsáveis. Foi preciso adaptar, reinventar eventos importantes do calendário desta unidade escolar.

⁶ Alguns Temas das mesas: 1) Como a cultura americana influencia a cultura brasileira? 2) Brasilidades e Hispanidades em contato: reflexões a partir do Hispano e suas vivências; 3) Cultura ou culturas?

⁷ Temas das mesas: Escritoras mulheres da América Latina que lutaram por seus direitos; Escritores hispânicos de fama internacional; A luta de resistência dos povos hispânicos.

⁸ Os eventos foram divulgados nas redes sociais, nas páginas da escola e nos grupos das turmas em um aplicativo de mensagem. Os cartazes foram criados pelos professores (figura 1 e figura 2).

Figura 2: Hispanidad 2020



Fonte: Arquivo pessoal.

Como explica De Sousa Oliveira (2014) a pandemia criou um paradoxo: de um lado um imenso desafio para pais, alunos e professores, muitos com dificuldades de acesso à internet e/ou sem conhecimento necessário para utilizar as ferramentas básicas da educação à distância e, de outro, um “novo normal” para além das máscaras e do distanciamento social.

Um novo modo de pensar a educação, de ensinar e de se comunicar, de estar conectado com toda a comunidade escolar por diversos canais, levando informação, formação, discussões e orientação.

Uma sensação de constância e de proximidade. OS alunos puderam receber respostas em tempo real sobre suas dúvidas em muitas aulas ao vivo e, também, através de aplicativos de mensagens em que todos os professores da turma enviavam suas respostas para que todos pudessem compartilhar ideias e experiências.

Uma experiência que deixará seu legado; que transformará as salas de aula presenciais abrindo espaço para um ensino híbrido. No caso do ensino público, será o início de uma luta para que todos possam ter acesso à internet e aparelhos necessários para uma conexão constante:

O panorama em que vivemos atualmente é completamente diferente de tudo que já foi vivenciado pelas gerações atuais, tanto no que tange ao convívio e interação social, quanto às incertezas em relação ao futuro. O campo educacional também está passando por mudanças que não foram planejadas, mas que foram impostas devido a pandemia ocasionada pela Covid-19. Tal cenário é cheio de incertezas, uma vez que não temos ainda políticas públicas voltadas para a formação massiva de professores para atuarem nessa nova perspectiva educacional vigente (DE SOUSA OLIVEIRA, 2014, p. 52861).

Não podemos esquecer dos vínculos pedagógico, intelectual e, sobretudo, afetivo, inerentes ao processo ensino-aprendizagem o que nos remete à própria definição clássica de Educação à Distância da Associação Brasileira de Educação à Distância em que a educação ocorre independente da distância e da organização do tempo, no caso das atividades assíncronas em que é possível assistir vídeos ou realizar tarefas em um prazo determinado, porém, sem “hora marcada”:

EAD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora. (ABED, 2020).

Todavia é necessário que tenhamos em mente que mesmo distantes os envolvidos precisam estar em sintonia. A aprendizagem assíncrona traz o benefício do tempo disponibilizado para se apreender o que está sendo apresentado pelo professor e desta forma se efetivar a aprendizagem. Já nas aulas presenciais, aprendizagem síncrona, o professor diminui o tempo para esclarecer as dúvidas e isto pode ser o que o aluno busca atualmente.

O imediatismo nas soluções dos problemas, leva a preferência, principalmente neste ano atípico, das atividades apresentadas de forma síncrona. O relacionamento e interação professor-aluno se mostrou necessário e importante para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Era preciso motivá-los, conversar sobre todo um contexto de medo, incertezas; falar da morte, do desemprego e, além disso, ensinar novos conteúdos, corrigir novas listas de exercícios, apresentar novos filmes, músicas, livros:

Diante do cenário atual, a educação a distância é tida como a única alternativa para que as aulas não cessem durante o período de quarentena. A EaD possui especificidades peculiares, uma delas é a percepção da presencialidade como sendo a não obrigatoriedade de professor e aluno de estarem fisicamente no mesmo ambiente para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Segundo a Associação Brasileira de Ensino a Distância- ABED (DE SOUSA OLIVEIRA, 2020, p. 52864).

Tudo isto foi facilitado com as aulas online (as *lives*) que aproximaram alunos e professores e deram um caráter mais semelhante ao das aulas presenciais. Nestes momentos os alunos puderam se expressar e perceber que todos estavam e tinham o mesmo sentimento: de incertezas, mas confiança numa melhor e nova forma de aprender.

Aprenderam mais alunos e professores, pois cada um com sua peculiaridade pode praticar a empatia. Tão necessária neste tipo de metodologia de aprendizagem a que fomos repentinamente apresentados.

Nessa perspectiva, na educação a distância, diferentemente da educação presencial, o ato pedagógico não é mais centrado na figura do professor e não parte mais da premissa de que a aprendizagem só acontece em uma aula realizada com a presença do professor e do aluno em um mesmo ambiente, simultaneamente. Essa habilidade de extinguir barreiras é exatamente a característica fundamental dessa modalidade de ensino (DE SOUSA OLIVEIRA, 2020, p. 52864).

Porém mesmo com o sentimento e necessidade de aproximação alunos e professores tiveram que ultrapassar a barreira do medo e passar a se comunicar através de e-mails, comentários particulares nas atividades e, em alguns casos, grupos da turma. Desta forma a comunicação se efetiva e se dá a aprendizagem mais próxima da modalidade presencial.

Para que esse processo de acompanhamento e orientação tutorial se efetive de maneira satisfatória, é preciso que o Tutor conte com um Sistema de Acompanhamento e Avaliação que alimente e retroalimente o curso, para o seu aperfeiçoamento permanente. Esse Sistema deve prever a coleta, sistematização e análise de dados que subsidiem o Tutor no seu trabalho. Nesse sentido, ele deve prever um arsenal de estratégias que colaborem na orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, no curso (OLIVEIRA, 2003, p. 26).

Por isso, buscamos compartilhar informações sobre a frequência dos alunos na plataforma e nas aulas ao vivo; Também foi elaborada uma planilha em que cada professor relatou entrega de trabalhos, frequência constante e ausência total de todas as atividades propostas por ele e em eventos da escola. Esta troca permitiu, por exemplo, ao longo dos meses identificar alunos que pararam de acessar a plataforma e buscar um diálogo com ele e com a família.

Em relação às avaliações ficou determinado pela SEEDUC que os alunos teriam apenas uma nota final válida para os quatro bimestres. A avaliação seria qualitativa. Por isso, os professores consideraram desde a participação/acesso à plataforma, trabalhos, testes e qualquer outra forma de participação para chegar a esta nota.

Já para os alunos que optaram pelas apostilas restou aos professores apenas a correção da mesma na medida em que não tiveram nenhum tipo de interação com eles nestes meses. Alguns nem usaram sequer os aplicativos de mensagem para se comunicar, tirar dúvidas ou informar que estavam realizando as atividades propostas.

Em relação ao ensino da Língua Espanhola e das matérias do Núcleo Articulador por mais que professores e alunos tenham trabalhado juntos, não se pode afirmar que eles tiveram o mesmo aproveitamento que teriam no ensino presencial na medida em que

na escola eles participam de dinâmicas, teatro, atividades físicas, como jogos, em que trabalham as destrezas linguísticas.

Em uma escola integral o contato, o espaço físico e o modo como se interage nele é fundamental. Isto é que temos que ressignificar, adequar e adaptar ao ensino híbrido que provavelmente será aplicada doravante na educação como um todo.

Conclusão

Nestes sete meses de ensino remoto foram inúmeros os aprendizados e, também, os resultados obtidos. Foi necessário conhecer e aprender a utilizar novas ferramentas como o *Google Classroom*.

Foi importante trocar ideias, compartilhar vídeos e “convidar” os alunos através de aplicativos de mensagens. Mostrar a eles a importância da interação, do aprendizado e do olhar ainda que através de uma tela de computador. Foi “bonito de ver” alunos e professores trabalhando de forma integrada, expondo suas dúvidas, medos e dificuldades. Realizando a cada dia novas descobertas tanto de modo individual quanto coletivo.

Afinal, ninguém sabia direito quanto tempo isso demoraria e quanto tempo nossa resiliência seria forte o suficiente para seguir em frente, mas seguimos com aulas integradas, ao vivo, com tutoria, bom humor, buscando vídeos motivacionais, conversando e orientando sobre a quarentena e, o mais importante, explicando que, embora cada um estivesse na sua casa, estávamos conectados por um objetivo comum: O crescimento pessoal, intelectual e afetivo.

O diálogo constante de professores, Orientação Educacional e direção tanto com pais quanto com os alunos foi decisivo para esclarecer dúvidas pedagógicas, informações sobre uso da plataforma e seu acesso, além de ser um esforço para evitar o desinteresse e, conseqüentemente, a evasão escolar.

No caso das turmas do terceiro ano, por exemplo, foi importante mantê-los nas aulas ao vivo com foco no ENEM, na UERJ, no DELE e na possibilidade de estudar na Espanha. Isto

porque alguns pensavam em repetir o ano, Foi também explicado que não sabemos como será o ano de 2021 no que se refere à pandemia e, conseqüentemente, ao ensino presencial.

Foi decisivo neste processo ter começado a “agir rápido”, isto é, não permitir uma espécie de intervalo entre o fechamento das escolas e o uso da plataforma. Para tanto, foram inúmeras reuniões virtuais em que os professores puderam colocar suas ideias, dúvidas e propostas. Desde o início pensamos em um trabalho integrado, algo que já é característico da unidade escolar pelas especificidades citadas anteriormente.

Enquanto buscávamos informações, cursos, ferramentas físicas e virtuais para as aulas, conversávamos com pais e alunos compartilhando com eles a sensação de incerteza que a mudança traz. Esta atitude aproximou, esclareceu e fortaleceu o vínculo entre escola e família.

Evidentemente, tivemos e ainda teremos perdas de alunos que começaram a trabalhar, estão com distúrbios psicológicos por conta da pandemia (responsáveis relatam depressão, ansiedade, síndrome do pânico) ou recorreram a outras instituições, como as da rede privada, por exemplo.

Como todo processo educacional, não se trata de um momento simples, de uma medida que traz resultados imediatos. Uma das frases da pandemia tem sido a velha máxima “um dia de cada vez.” A cada dia novos obstáculos, aprendizados, estratégias, modos de trabalhar, de estudar, de ensinar e, sobretudo, de aprender.

Assim foi possível explicar aos alunos e pais que esse processo era o de adaptação e, também, de construção de um novo hábito: o de organizar o tempo em casa para realizar tarefas e assistir às aulas. De não deixar acumular trabalhos. Gestão do tempo virou assunto para muitas aulas.

Às vezes não tinha ninguém na sala. Em outra ocasião, dois ou três. Havia os atrasados. “Bugou”, “caiu”, “internet ruim” passaram a fazer parte do nosso vocabulário. Em outros momentos todos queriam falar ao mesmo tempo como na aula presencial.

Só faltou mesmo o abraço. Esse ainda vai levar um tempo para voltar a acontecer presencialmente, pois a distância física tem sido suprida pela conexão, pelos laços que criamos ainda que pela tela do celular.

Referências

ABED. **Associação Brasileira de Ensino a Distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/faq/> . Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. **O que é educação a distância**, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. **Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-Covid-19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119> . Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119> . Acesso em: 17 jun. 2020.

DE SOUSA OLIVEIRA, Eleilde et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

DO NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, 2014.

OLIVEIRA, Ana Maria Araújo Passos de. O papel do tutor em cursos de educação a distância: Competências e Habilidades. **Revista Multitexto**, p. 23-29, 2003.

A CONSTITUIÇÃO DO ELEMENTO DA BAGAGEM FAMILIAR: MERITOCRACIA ESCOLAR E A SELEÇÃO INJUSTA

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Fernanda Vieira de Souza

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar) à sua natureza individual e à sua falta de dom.
Pierre Bourdieu

Considerações iniciais

O Brasil é um país onde as desigualdades sociais, econômicas e culturais são aparentes; e a escola, instituição que deveria promover a democracia, não a faz, pois segue a lógica neoliberal. Esta, por sua vez, tem defendido e implementado mundo afora a avaliação por mérito individual, não considerando a trajetória social, cultural e econômica dos sujeitos. Ou seja, trata-se de uma avaliação excludente, que privilegia os sujeitos que já detém determinados tipos de capital cultural, e induz o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos.

A lógica meritocrática ganha força em todo o sistema educacional brasileiro, principalmente a partir dos modelos de

financiamento e das avaliações em larga escala¹, como: PISA, SAEB, ENADE e Prova Brasil. O resultado destas formas de avaliação aprofunda as desigualdades presentes na sociedade brasileira e torna a escola uma instituição que legitima as desigualdades por meio de um discurso meritocrático.

Em contraposição a esta lógica, encontra-se a obra de Bourdieu, em especial seu conceito de capital cultural, que constitui o elemento da bagagem familiar, o conjunto de bens culturais e materiais que os pais possuem e podem ser herdados pelos filhos por meio do convívio familiar, tendo o maior impacto na definição do destino escolar, ou seja, o “bom desempenho” do aluno pode ser influenciado por variáveis advindas do grupo familiar (BOURDIEU, 1992). Para o autor, existem diversas possibilidades de se pensar a sociedade e o entendimento da origem e dos mecanismos de estruturação e de manutenção do arcabouço social, sobretudo no que tange ao papel desempenhado pelos sistemas educacionais.

Assim, neste capítulo, abordamos de forma crítica a relação da instituição escolar a partir do conceito de Capital Cultural de Bourdieu, e temos como objetivo discutir a meritocracia escolar sob a ótica dos conceitos de Pierre Bourdieu, especialmente capital cultural e capital social.

Notas sobre a sociologia da Educação de Pierre Bourdieu

O sociólogo da educação Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) pertence ao grupo de filósofos da renomada *École Normale Supérieure* de Paris e viveu o “conjunto de ritos da instituição, destinados a produzir uma convicção íntima e uma adesão inspirada, que o constitui filósofo” (BOURDIEU, 2013, p. 24). É um intelectual intensamente afinado com as principais antinomias do tempo presente. E foi o mais respeitável

¹ avaliações standardizadas devido ao papel que têm assumido no direcionamento de políticas de responsabilização e prestação de contas (accountability), principalmente quando passam a compor políticas de alto impacto (high stakes tests), como, por exemplo, a atribuição de bônus e/ou premiação a professores e escolas (BAUER, ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1371).

sociólogo público de sua geração, não apenas na França, mas também em todo o mundo (MARTINEZ; CAMPOS, 2015). Bourdieu desenvolveu uma sociologia em que se estuda “a lógica da dominação social nas sociedades de classe e os mecanismos pelos quais ela se disfarça e se perpetua” (CATANI 2007, p. 74). Bourdieu denuncia o sistema de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais, sendo a escola o principal meio pelo qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais, evidenciando o papel do capital cultural na seleção e na classificação de indivíduos. E seu olhar “opõe-se tanto à ênfase antropológica na linguagem quanto ao estruturalismo, recusando-se a reduzir os agentes (eminentemente ativos e atuantes) a simples fenômenos da estrutura” (MISOCZKY, 2003, p.11).

Para compreender como este processo arbitrário de seleção na escola ocorre, apresentamos os conceitos de campo, *habitus* e capital cultural de Bourdieu.

A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabilizou pela diminuição que promoveu do peso do fator econômico comparado ao cultural, para explicar as desigualdades escolares. E ao provocar reflexão sobre a meritocracia, aponta para uma nova lente de análise sobre a desigualdade educacional e a lógica meritocrática.

A crítica tecida por Bourdieu torna-se fundamental para compreender os significados da seleção escolar, o capital linguístico, as formas da comunicação pedagógica, as funções socioculturais, a retórica acadêmica, e o papel conservador dos valores escolares tradicionais. Defende que ao considerar as aptidões como dons naturais e méritos pessoais, a escola promove e privilegia a cultura elitista da burguesia e reafirma os seus privilégios sociais.

Todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas amplamente incorporado nos estudos sobre a educação escolar como “currículo oculto”. (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36).

A cultura transmitida pela escola, a qual se apresenta como legítima, objetiva e como neutra, dissimula o seu caráter arbitrário e sua natureza social. E, nesta lógica, o fracasso escolar torna-se socialmente aceito na e pela comunidade escolar sob a lógica do pouco esforço ou desejo individual. O que ocorre é que a posse de determinado capital cultural está relacionada ao desempenho escolar do sujeito, uma vez que facilita a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos escolares.

Para Bourdieu (2011), a acumulação de capital ocorre mediante duas formas, a incorporada e a materializada. A primeira diz respeito à assimilação de conhecimento, individual e próprio, como uma espécie de conhecimento externo que é convertido em parte do agente, um *habitus*. A segunda refere-se a uma redução do capital incorporado anteriormente para objetos, pinturas, livros, produtos, os quais são passíveis de trocas.

Assim como as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitam o aprendizado escolar, funcionando como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. (BOURDIEU, 1985).

A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p.53).

A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Dessa forma, Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples

verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos.

Principalmente, a avaliação escolar torna-se um julgamento cultural, logo, a educação escolar propicia a continuação da educação familiar, por isso, é uma instituição de reprodução.

Campo: um *microcosmo* social obedecendo às próprias leis

O conceito de “campo” cunhado por Bourdieu é definido como “um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta” (BOURDIEU, 1983, p. 90) ou então “da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orientam as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 90), ou seja, é um espaço social abstrato de relações de poder, onde agentes específicos atuam em busca de troféus simbólicos. Esse espaço obedece às regras específicas que só fazem sentido dentro dele. As estratégias utilizadas nas disputas de determinado capital simbólico só têm significado para aqueles que o almejam. Bourdieu utiliza o conceito de “campo” para explicar a forma que determinados espaços, posições sociais e bens são produzidos, consumidos e classificados.

As lutas simbólicas que permeiam esses campos são resultado dos mais distintos interesses dos agentes sociais. Segundo Bourdieu (1990, p. 65), “o interesse é investimento em um jogo, qualquer que seja ele, que é a condição de entrada nesse jogo e que é ao mesmo tempo criado e reforçado pelo jogo”.

O campo é dividido entre dois polos opostos, o dos dominantes e o dos dominados, e é marcado pela manifestação desse jogo por poder entre eles. Há uma disputa pela legitimação e pelo controle da produção cultural daquele espaço. Enquanto o agente dominado possui pouco domínio do capital cultural, o dominante é quem o detém, determina, seleciona, produz, controla e o impõe, conforme seus interesses.

Por exemplo, no momento de novos lançamentos no interior de um campo, celebram-se certos rituais junto a essas instituições (universidades, grandes galerias artísticas, casas de moda) que tendem a "canonizar" ou refutar o produto lançado no mercado – um livro científico, um quadro, uma nova moda. Pode-se, desta forma, instituir um processo de legitimação dos bens simbólicos, assim como estabelecer sistema de filtragem que determine aqueles que devem ou não ascender na hierarquia cultural (BOURDIEU, 1983, p. 22 – 23).

A forma de dominação utilizada é sutil, e é incorporada pelos agentes sociais através do *habitus* que rege um “encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (BOURDIEU, 1983, p. 63).

De acordo com o Bourdieu, “as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 31), ou seja, as produções culturais, científicas e literárias de nossa sociedade atuam como forma de dominação social, isto é, o capital cultural que a burguesia detém (e produz) é o mesmo que lhe dá poder simbólico de dominação.

Bourdieu exemplifica bem a situação ilustrada acima ao ser questionado em uma entrevista se em seu trabalho haveria espaço para normas universais, respondendo da seguinte forma:

Ao invés de me interrogar sobre a existência de "interesses universais", eu perguntaria: quem tem interesse no universal? Ou então: quais são as condições sociais que devem ser preenchidas para que determinados agentes tenham interesse no universal? (BOURDIEU, 1990, p. 45).

Há em todos os campos dominantes que classificam o que é superior e o que é inferior dentro da sociedade. Por exemplo: “a apropriação legítima da cultura e da obra de arte favorece aqueles que, bem cedo, tiveram acesso à cultura legítima, em uma família culta, fora das disciplinas escolares” (BOURDIEU, 2007, p. 9 -10).

Assim sendo, a trajetória promissora daqueles que possuem condição de dominantes nos campos tendem a, conscientemente ou não, adotar estratégias para manter as estruturas atuais do campo a que pertence (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 32), ou seja, este espaço é determinado pelas constantes disputas de poder simbólico, consistindo em conflitos entre os agentes pela condição de superior no processo de hierarquização e de classificação proposta pelo campo, onde essa posição lhe traz benefícios. Ademais, Bourdieu (1990, p. 176) ressalta que:

Em todo caso, os interesses específicos dos produtores culturais, na medida em que estão ligados a campos que, pela própria lógica de seu funcionamento, estimulam, favorecem ou impõem a superação do interesse pessoal no sentido comum, podem levá-los a ações políticas, ou intelectuais, que se pode chamar de universais.

Já a apropriação das estruturas sociais, as quais são colocadas de forma universal quase imperceptível e estão relacionadas à dominação social, é realizada por meio do *habitus*, que faz com que o agente interiorize e condicione sua realidade a uma verdade construída e imposta socialmente.

Habitus: a natureza incorporada

Habitus é descrito como um conjunto de estruturas sociais internalizadas pelos agentes, constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas e que estruturam práticas e representações de tais práticas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009,). É o “resultado de uma inculcação pessoal, que gera ilusões de espontaneidade, porém são ideias indissociáveis de um sentido aprendido anteriormente, de um capital herdado pela família, logo, um capital cultural” (BOURDIEU, 1996, p.107). Dessa forma, o ator social retratado por Bourdieu é construído socialmente através da dialética entre o *habitus* e a situação, resultando na prática do agente.

A prática poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social funcionando, neste aspecto, como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem (BOURDIEU, 1983, p. 45).

Em entrevista, Bourdieu afirma que é possível compreender o *habitus* “como uma maneira de escapar dessa alternativa do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito” (BOURDIEU, 1990, p. 22), ou seja, o *habitus* se constitui enquanto “social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual” (BOURDIEU, 1983, p. 17).

Dentro de uma classe ou subclasse, os agentes se identificam entre si pelo *habitus*, uma vez que a “identidade das condições de existência tende a produzir sistemas de disposições semelhantes (pelo menos parcialmente)” (BOURDIEU, 1983, p. 66) e o princípio da harmonização objetiva dos *habitus* de grupo ou de classe, resultado da “homogeneidade (relativa) dos *habitus*”, “é o que faz com que as práticas possam ser objetivamente afinadas na ausência de qualquer interação direta e, a *fortiori*, de qualquer concertação explícita” (BOURDIEU, 1983, p. 68).

Bourdieu aponta então para relevância de se estudar o processo de estruturação do *habitus* no agente através das instituições, pois “tudo indica que uma das primeiras funções da orquestração dos *habitus* poderia ser a de autorizar a economia de ‘intenção’ e da ‘transferência intencional para outro’” (BOURDIEU, 1983, p. 72). Sendo assim, quando o *habitus* é utilizado por determinado campo como arma de dominação social, a preferência por *habitus* ou gostos é a reprodução de um universo simbólico, como valores, condutas, virtudes e conformidades, por exemplo.

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*. Os indivíduos "vestem" os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para "guardar suas distâncias" ou para manipulá-las estrategicamente, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las (BOURDIEU, 1983, p. 75).

Dessa maneira, é percebido o fortalecimento cultural de um grupo que foi instruído dentro das normas aceitas e entendidas como autênticas. (DE MENDONÇA et al., 2017, p. 143). Por exemplo, tal situação pode ocorrer na instituição escolar, pois:

A interiorização das estruturas pelo sistema escolar está relacionada ao *habitus*, que impõe como adequada uma determinada cultura por meio da violência simbólica, ou seja, entende-se que há uma superioridade de alguns tolerada por outros, por meio da aceitação de princípios repassados como se fossem "ideais", e a inaptidão crítica de verificar o caráter arbitrário de tal coação praticada pelos agentes dominantes dentro de um campo (DE MENDONÇA et al., 2017, p. 131).

O sistema de *habitus*, quando configurado e identificado socialmente por determinado grupo, torna-se um "estilo de vida", isto é, os sinais socialmente qualificados pelos agentes, como "distintos", "vulgares", etc. Logo, entende-se que o *habitus*, enquanto estrutura estruturante, incorpora as relações socialmente instituídas, as quais, por consequência, são as de divisão de classes sociais. Bourdieu aponta que a dialética de condições para formação do *habitus* é "fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo" (BOURDIEU, 2007, p. 174).

Para o Bourdieu (1990), a forma como capital é distribuído entre as classes dominantes se dá por meio do *habitus*:

A classe dominante constitui um espaço relativamente autônomo, cuja estrutura é definida pela distribuição entre seus membros, das diferentes espécies de capital, de modo que cada fração é caracterizada propriamente falando por certa configuração dessa distribuição a qual corresponde, por intermédio dos *habitus*, certo estilo de vida. A distribuição do capital econômico e a distribuição do capital cultural, entre as frações, apresentam estruturas simétricas (BOURDIEU, 1990, p. 241).

Em síntese, o *habitus* pode ser identificado, nas relações sociais, como uma “mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’ e ‘objetivamente orquestradas’” (BOURDIEU, 1983, p. 72), direcionando as práticas exercidas pelos indivíduos.

Capital cultural e herança familiar

Dentre os elementos que ajudam a compor este quadro de disparidades na escola, está o que o autor chamou de Capital Cultural. Para Bourdieu, existem quatro formas de capital, sendo elas: o capital econômico, que seria o poder financeiro (bens objetivos) que determinado agente possui; o social, que seria as relações sociais duráveis do agente que podem o beneficiar; o simbólico, que diz respeito à “reputação social”, isto é, a posição de prestígio; e o cultural, que abrange todos os conhecimentos reconhecidos como legítimos na sociedade.

O capital cultural acontece por meio do mesmo efeito de acumulação e só pode ser transmitido a partir de capitais anteriores herdados pela família. Em primeiro momento, tal capital só pode ser acumulado mediante ao tempo que a família dispõe para o agente adquiri-lo.

O capital cultural, segundo Bourdieu (1998), é classificado em três modalidades: objetivado, incorporado e institucionalizado. Respectivamente, um trata-se da posse de objetos culturais valorizados socialmente, como livros e obras de arte, por exemplo; o outro se refere aos adquiridos individualmente, os quais são as

habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, gostos e afins. São adjetivos próprios da cultura dominante, “internalizados pelo sujeito; e o último diz respeito ao que é colocado como atestado de formação cultural, isto é, certificados escolares, que comprovam o domínio dos saberes ensinados pela escola” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35). Conforme Bourdieu, em seu texto Os três estados do capital cultural (1979), o capital cultural:

[...] pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1979, p.02)

Os capitais existentes estão dispostos de forma que “em nossas próprias sociedades, o capital econômico é a espécie dominante, em relação ao capital simbólico, ao capital social e mesmo ao capital cultural” (BOURDIEU, 1990, p. 132).

Através do processo de socialização do ator social (na família, pela classe social e pelas intuições) é que o capital cultural é transmitido. Sendo assim, esse processo, na perspectiva de Bourdieu, ocorre na forma de hereditariedade social, mas “graças a complexidade de sua lógica propriamente estatística, mascara-se sob as aparências da hereditariedade biológica”, ou seja, além de existir “uma correlação entre a classe social de origem e a classificação escolar obtida”, há também “princípios de classificação socialmente neutros na aparência, que os professores utilizam em seus julgamentos sobre os alunos” (BOURDIEU, 1983, p. 40).

Neste sentido, o autor ressalta a existência da reprodução social e como esta conserva as estruturas da sociedade, pois é segundo o “sistema de hereditariedade” propriamente social que tende a assegurar, mediante a transmissão consciente ou inconsciente do capital acumulado, a perpetuação das estruturas

sociais ou das relações de ordem que formam a “ordem social” (BOURDIEU, 1983, p. 40). Nas palavras de Bourdieu (2007a, p.95):

O duplo sentido do termo “gosto” - que, habitualmente, serve para justificar a ilusão da geração espontânea que tende a produzir esta disposição culta, ao apresentar-se sob as aparências da disposição inata - deve servir, desta vez, para lembrar que o gosto, enquanto “faculdade de julgar valores estéticos de maneira imediata e intuitiva” e indissociável do gosto no sentido de capacidade para discernir os sabores próprios dos alimentos que implica a preferência por alguns deles.

Dentro deste contexto, a intuição escolar atua como um “sistema de hereditariedade” que valoriza e legitima a cultura dominante, haja vista que a escola é propriamente o capital cultural institucionalizado e seu sistema de ensino privilegia quem tem o capital cultural incorporado e o acesso ao capital objetivado.

Para Grosh (2011, p. 21),

A hierarquia entre os bens simbólicos é o substrato da hierarquia entre indivíduos e grupos sociais; aqueles que produzem, reconhecem e apreciam bens culturais superiores têm maior facilidade em alcançar e se manter nas posições mais altas da estrutura social: tanto o mercado de trabalho quanto as atividades escolares exigem, para além do conhecimento técnico ou conteúdo administrado um conjunto de atitudes e comportamentos (se comportar adequadamente, se comunicar de forma elegante com os padrões a língua culta, se vestir apropriadamente, etc.) que são específicos da cultura dominante.

Vale lembrar que “o campo de produção cultural é dominado e determinado por aqueles que detêm capital simbólico”, que “não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe” (BOURDIEU, 1990, p. 163), ou seja, o formato meritocrático que se configura a escola é intencional, pois assim os atores sociais dominantes podem conservar a estrutura – desigual de distribuição de capital – que os beneficia.

Meritocracia escolar

A palavra “mérito” significa ser digno de algo, conseguir recompensas a partir de um esforço individual. Dessa forma, o ideal da meritocracia encontra-se atrelado ao poder. “Mérito” vem do latim *meritum* e designa tanto ganho, lucro quanto pena, castigo. Tem mérito “quem é merecedor, ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço” (WALZER, 2003, p. 194-195).

O conceito de mérito vem ganhado uma nova roupagem e deixa de se referir apenas às boas ações e passa a indicar talento, conhecimento, inteligência, esforço capacidade para o trabalho e para a criação, constituindo-se num marco de emancipação que se opõe ao nepotismo e aos direitos herdados, fundamentando as reformas burguesas e justificando as normas e os valores propostos pelas sociedades ditas democráticas (VALLE; RUSCHEL, 2010, p.77).

Ou seja, em um modelo meritocrático ideal, cada um seria premiado de acordo com as suas virtudes, independentemente de sua classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito. Os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. Entretanto, o que é possível perceber é que por trás do dito mérito, há uma trajetória a se considerar sobre o sujeito, pois se compreende que este não é descontextualizado da realidade. Por isso, a fim de problematizar sobre a meritocracia escolar, este texto traz para a discussão a perspectiva sociológica de Bourdieu.

A partir dos conceitos de Bourdieu, é possível compreender que cada ser humano é submetido a um processo de socialização diferente que o forma como um ser social e, ao longo do tempo, esse processo vai construindo também as relações de aprendizagem que acabam por transformar a percepção e a maneira de agir de cada um. Por isso, o esforço individual, velado pelo conceito de meritocracia, nada mais é do que a seleção de um dado capital cultural, ou seja, segundo Bourdieu (1981, p. 30, 46 e 51), toda seleção é também separação e “eleição” dos “eleitos”.

Dessa forma, o mérito é a recompensa por ações praticadas e pautadas em um capital cultural, pois o campo como produção cultural, filosófica, histórica, artística, científica, literária, etc., não é apenas o estabelecimento da relação direta da produção com o contexto (BOURDIEU, 1997, p. 23).

Neste sentido, o campo é delimitado por Bourdieu (1997, p. 20) da seguinte forma:

Entre os dois polos muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo de “campo literário, artístico, jurídico ou científico”.

Ou seja, campo é o universo que produz (intencionalmente), reproduz ou difunde a arte, a literatura e a ciência na sociedade. Logo, o capital cultural é adquirido através do *habitus*, isto é, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação. “As estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23). Assim, se faz essencial que se questione e reflita sobre a lógica meritocrática no espaço escolar.

Toda seleção torna-se uma “espécie de luta pela vida que tende a fazer de cada um o adversário, se não o inimigo. Isso supõe imprimir no corpo e no espírito dos concorrentes disposições exigidas e reforçadas por essa forma escolar de luta de todos contra todos” (VALE; RUSCHEL, 2019, p. 395).

Ademais, a escola é uma “instância democratizadora e difusora de uma cultura universal e racional” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 50), mas que transparece a hierarquização entre as classes “em suas formas de recrutamento do público, em seu funcionamento pedagógico e em seus efeitos sobre o destino social e profissional dos egressos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 50). Observa-se, então, que a escola valoriza um determinado tipo de capital cultural e que o pensamento bourdieusiano em relação à escola se ampara na noção do arbitrário

cultural, tendo como plano de fundo uma concepção antropológica de cultura, no sentido de que nenhuma cultura possa ser definida como superior a outra (MARTINEZ; CAMPOS, 2015, p. 21).

O sistema escolar, que deveria ser imparcial, exalta e exige um determinado capital cultural, o qual é produzido e dominado pela elite. Assim, compreende-se que a meritocracia escolar é inexistente, haja vista que, nesse âmbito, há somente um compartilhamento de capital cultural, pois “a posse do capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos que a escola vincula e sanciona”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 52).

Bourdieu e Passeron (2014, p. 41) enfatizam o quanto há de semelhança entre a vivência acadêmica e a cultura da elite ao dizer:

Ora, a cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês (e *a fortiore* camponês ou operário) só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber viver que são naturais a uma classe porque são a cultura dessa classe.

Considera-se, desse modo, que os códigos e os conteúdos exigidos na escola nada mais são que os três estados do capital cultural cunhados por Bourdieu. O capital cultural, herdado por determinado grupo social, é incorporado através do *habitus* e a produção do capital cultural também é realizada por esse mesmo grupo, através do que Bourdieu chamou de “campo”. Logo, analisando esse ciclo, a elite produz e dita o capital cultural de determinada sociedade, e é quem o detém. Neste sentido, a escola é apenas uma instância de compartilhamento de um dado capital cultural, e por isso não é possível dizer que um sujeito destaca-se no espaço escolar a partir de um esforço individual, uma vez que a seleção de um saber é arbitrária e reprodutora de desigualdades sociais.

Considerações finais

A partir dos conceitos de Bourdieu, compreendemos que a lógica meritocrática escolar mostra-se injusta. Percebemos que a sua falsa ideia é um instrumento sutil, utilizado pela elite para manutenção do poder, e que a partir da lógica meritocrática, a escola exerce a função de instituição reprodutora, a qual exalta e legitima o poder de dominação por meio da seleção de um capital cultural.

A seleção meritocrática, ainda que pareça formalmente irrepreensível, porque se justifica em critérios de cientificidade e de neutralidade, “dissimula a realização da função do sistema escolar, obnubilando pela oposição entre os aceitos e os recusados a relação entre os candidatos e todos os que o sistema exclui de facto do número dos candidatos” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 168).

Consequentemente, as reflexões tecidas neste texto contribuem para suscitar uma reflexão acerca do espaço escolar que ainda é marcado pelo fracasso escolar, o qual é atrelado ao desempenho individual do aluno. Assim, ao delegar

o poder de seleção à instituição escolar, as classes privilegiadas podem parecer abdicar em proveito de uma instância perfeitamente neutra, do poder de transmitir o poder de uma geração à outra e renunciar, assim, ao privilégio arbitrário da transmissão hereditária dos privilégios (BOURDIEU, PASSERON, 2011, p. 175).

Para compreender o espaço escolar, é necessário olhar além da relação entre professor e aluno, além das práticas pedagógicas no interior das salas de aulas, é preciso enxergar os extramuros da escola.

A escola baseada na lógica meritocrática cobra que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Mas estas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nestes mesmos valores. A educação para uma vida democrática assenta-se em outros pressupostos que são negados pela ideologia neoliberal.

Referências

- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.
- BOURDIEU, Pierre. O campo Científico. In: ORTIZ, Renato. **Sociologia**. Editora Ática, São Paulo, 1983, pp. 122-155.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Editora Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Sciences em Questions, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: Maria Alice e Afrânio Catani (Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2. ed. pp. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: EDUFSC, 2014.
- DE MENDONÇA, Amanda André; PEREIRA, Alana Rafaelle; MELO, Ivan Luis. Meritocracia e herança cultural: uma abordagem sobre a educação pública do Rio de Janeiro. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 2, p. 124-146, 2017.
- GRÖHS, L. F. M.; **Párias entre pares: a expansão do ensino superior e a sociologia da educação de Pierre Bourdieu**. Sorocaba, SP, 2011.
- MARTINEZ, Flavia, Wegrzyn; CAMPOS, Jeferson. A sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Eletrônica da FEATI**. n. 11, p 1-15, 2015. Disponível: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170601132805.pdf. Acesso em: 06 de outubro de 2019.
- NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. 3. ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**. n. 3, p.73-92, 2010. Disponível: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/reid3art4.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

VALLE Ione Ribeiro; BARRICHELO, Fernanda Araujo; TOMASI, Juliane. Seleção meritocrática versus Desigualdades sociais: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007). **Linhas Críticas Brasília**, DF, v. 16, n. 31, p. 391-418, jul./dez. 2010.

WALZER, M. Esferas da justiça. **Uma defesa do pluralismo e da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS NO ENSINO MÉDIO

Sandra Eleine Romais Leonardi

Rafael Augustus Sêga

Alessandro Reina

Introdução

Desde a reimplantação da disciplina de Filosofia nas escolas¹, grande parte dos professores conta com o auxílio dos livros didáticos oferecidos pelo governo através do Plano Nacional do Livro didático (PNLD). Estes livros, no entanto, focam o conteúdo programático da disciplina na historiografia e na fragmentação dos textos filosóficos, como observa Vieira (2012, p.69):

[...] nas aulas de filosofia no Ensino Médio, é forte a tendência em se utilizar apenas comentários dos textos clássicos de filosofia e evitar a leitura direta dos textos, de excertos principalmente, dos filósofos reconhecidos pela tradição. A cultura do manual é algo muito presente na escola brasileira, ou seja, a existência de um livro guia que é seguido sem que se questione o seu lugar.

Ou seja, genericamente, trata-se de uma lista de questões e autores representativos da tradição filosófica, com ênfase na Filosofia Moderna.

Com base nos estudos do filósofo, professor e teórico da educação norte-americano Mortimer Adler (1902 -2001), este trabalho visa desenvolver um novo olhar sobre a leitura de textos

¹ Em 2006, o Parecer n. 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) tornou obrigatória a inclusão da disciplina de Filosofia nas escolas. A obrigatoriedade foi reforçada pela Lei n. 11.684 que incorporou a disciplina no currículo nacional do Ensino Médio

filosóficos partindo da importância da leitura integral de livros num contexto de formação do indivíduo mais universal e interdisciplinar.

Desenvolvimento

O primeiro parágrafo do artigo 36 da Lei n. 9.394/96 afirma que o ensino deve ser de tal modo organizado que, ao concluir o Ensino Médio, o aluno seja capaz de demonstrar: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Por cidadania entende-se o poder do indivíduo de exercer seus direitos e deveres civis, políticos e sociais conforme a Constituição de um país. Desta forma, questionam-se quais seriam os conteúdos relevantes para o ensino da disciplina de Filosofia e quais métodos poderiam ser compartilhados no processo de ensino-aprendizagem de tal matéria. Como pensar o ensino de Filosofia a partir do objetivo final da nossa legislação educacional – que seria o domínio de conhecimentos para o exercício da cidadania?

A partir da observação geral da composição curricular da disciplina de Filosofia no Ensino Médio oferecida pelos livros didáticos do PNLD-2018, pode-se notar a ênfase na historiografia dos estudos filosóficos e o olhar interpretativo predominantemente pautado na Filosofia Moderna. Como o foco da pesquisa é a questão da leitura, pode-se afirmar que os livros oferecem um grande repertório de textos filosóficos (originais ou comentados), porém, fragmentados.

Para Adler (2010, p. 277), a filosofia resume o espírito questionador natural do ser humano e que “[...] desenvolver inteligências ativamente inquisitivas, avivadas por questões reais e profundas” – talvez seja o maior desafio da disciplina no contexto escolar. A disciplina de Filosofia deve proporcionar o espaço para que as questões, dúvidas, julgamentos, críticas, posicionamentos e descobertas dos educandos encontrem formas de serem respondidas com lógica e seriedade. Infelizmente o que se observa é uma disciplina fechada em sua própria história, que traz uma grande enciclopédia de

problemas da humanidade e suas respostas prontas. Tudo isto é importante saber, mas o ensino não deve se limitar a este conteúdo. É preciso aprender a “filosofar”, fazer perguntas, procurar respostas – isto pode ser decisivo no exercício da cidadania.

Diante da necessidade de uma revisão crítica dos métodos e conteúdos abordados na disciplina de Filosofia hoje no Ensino Médio, esta pesquisa aponta para recuperação e valorização dos estudos filosóficos por meio da prática da leitura integral de livros no sistema escolar. Com base nas propostas de Santo Agostinho (354-430), Hugo de São Vitor (1096-1141), Dante Alighieri (1265-1321) e Sertillanges (1863-1948), Adler (2010) equaciona os principais aspectos sobre a arte de ler e estabelece uma matriz que correlaciona os gêneros literários: *poesia, teatro, prosa, história, ciência e filosofia*; com os níveis de leitura: *elementar, averiguativo, analítico e sintópico*. O modelo adleriano integra de forma sistemática as questões dos gêneros literários, enquanto formas de discurso humano, elevando o grau de compreensão e crítica dos alunos. Assim, a leitura de textos filosóficos no Ensino Médio pode remeter a uma prática interdisciplinar: auxilia no desenvolvimento da atividade leitora e de produção textual necessárias na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, assim como no repertório de conhecimentos gerais, aquisição crítica dos valores histórico-sociais e filosóficos do mundo ocidental.

A pesquisa afirma-se como um novo campo de estudo teórico-prático que visa inferir na realidade da sala de aula, buscando os seguintes resultados: a) formação de leitores; b) conscientização e recuperação crítica dos conceitos acerca da arte da leitura; c) divulgação das concepções de mundo segundo as concepções filosóficas.

A disciplina filosofia no contexto escolar

A preocupação em legitimar a disciplina de Filosofia no contexto escolar tem gerado esforços na identificação das abordagens dos textos filosóficos em sala de aula, assim como das metodologias aplicadas. Podem-se citar dois trabalhos acadêmicos

exemplares neste sentido: a dissertação “O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio” de Wilson José Vieira (UFPR – 2012) e a tese intitulada “Aprendizagem filosófica através do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no ensino médio” de Rui Valse (UFPR - 2013), ambos orientados pelo Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Vieira (2012) faz uma análise crítica a partir de dados empíricos levantados acerca da disciplina curricular de Filosofia nas escolas públicas do estado do Paraná. Segundo o autor (2012), os textos de Filosofia estão presentes em sala de aula, mas a falta de formação dos professores dificulta o uso efetivo destes.

A investigação mostra que os professores escolhem o texto clássico a partir de critérios como a linguagem acessível e de fácil compreensão e a relação do texto com o tema estudado e com problemas do cotidiano. Quanto ao método de leitura, os professores leem com os estudantes e interpretam trechos do texto. As principais dificuldades quanto ao uso do texto clássico são a ausência do hábito de leitura entre os estudantes e sua dificuldade de interpretação e a abstração do texto clássico, que está longe da realidade cotidiana e pouco acessível aos estudantes de Ensino Médio. Apesar disso, os professores estão convencidos da importância da utilização dos textos clássicos de Filosofia. Quanto aos resultados pedagógicos a partir do uso, os professores afirmaram que os estudantes melhoram o vocabulário e que, a partir de tais leituras, ocorre um desenvolvimento da criticidade (VIEIRA, 2012, p.6).

Vieira (2012) faz uma retomada histórica sobre a presença e o papel da disciplina de Filosofia no currículo escolar e ressalta sua reinserção, nos moldes atuais, como:

[...] fruto de uma longa reivindicação dos educadores e da sociedade brasileira, uma vez que a implementação desta pressupõe a tendência de se superar uma educação tecnicista e instaurar um espaço privilegiado de reflexão e debate em torno do sentido do saber escolar e das instituições educacionais (VIEIRA, 2012, p. 28)

Apesar da conquista, o autor (2012) aponta as dificuldades na afirmação da disciplina nas escolas, tais como: a falta de docentes, de formação pedagógica de qualidade, carência de uma tradição no ensino (e didática) de Filosofia no Brasil, carga horária reduzida.

A dissertação traz dados sobre o uso de materiais didáticos em sala de aula. 93% dos professores utilizam o *Livro Didático Público de Filosofia* distribuído pela Secretaria do Estado do Paraná. Outro fato importante é a descrição dos principais textos filosóficos presentes em sala de aula:

Os professores entrevistados apontaram que utilizam, dentre outros materiais, fragmentos de textos clássicos de Filosofia, retirados especialmente de sites e da Coleção Os Pensadores. Os principais autores e textos utilizados são: trechos de Filósofos pré-socráticos; de Platão, *A República* (Livro VII), o Banquete e Teeteto; de Aristóteles, *Ética a Nicômaco*; de Santo Agostinho, *As Confissões*; de Descartes, *O Discurso do Método*; de Maquiavel, *O Príncipe*; de Rousseau, *O Contrato Social*; de Kant, *O que é esclarecimento?*, *Introdução da Crítica à Razão Pura*; de Marx, *Manifesto* e *O Capital*; de Sartre, *O existencialismo é um humanismo*; de Hobbes, *O Leviatã*; de Nietzsche, *Aurora*, *Além do bem e do mal*, *Verdade e mentira no sentido extra-moral*; e de Voltaire, *Cândido*. Foi bastante destacada pelos professores a chegada às escolas da *Antologia de Textos Clássicos de Filosofia*, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), em 2009. Além dos textos de Filosofia, os professores procuram utilizar diferentes recursos de mídia, tais como trechos de vídeos relacionados ao conteúdo, imagens, músicas, sites de filosofia e da TV Multimídia (VIEIRA, 2012, p. 54-55)

A pesquisa aponta que apenas 61% dos professores utilizam esporadicamente os textos filosóficos da tradição clássica em sala de aula. As principais dificuldades quanto ao uso do texto são:

[...] o tempo destinado à disciplina de Filosofia é pouco, pois a disciplina necessita de maior tempo (horas/aula) para que se consiga desenvolver um bom trabalho utilizando-se dos textos clássicos de Filosofia; os alunos não estão acostumados com os textos de Filosofia; estes são muito complexos e difíceis; os estudantes não gostam de ler; os estudantes têm dificuldade em se concentrar; a falta do hábito de leitura; e os professores precisam de melhor pedagogia para “explorar” os textos de Filosofia (VIEIRA, 2012, p. 55).

As escolas do Paraná contam com a *Antologia de textos filosóficos*. Trata-se de um livro publicado pela equipe pedagógica de Filosofia da SEED/DEB que reúne diversos fragmentos de obras filosóficas segundo uma seleção realizada por professores convidados. O projeto busca atender os dispostos das Diretrizes Curriculares e oferecer às escolas um maior número de textos para leitura e estudo. Apesar do material, os professores afirmam que: “[...] a não presença do texto no planejamento ou no plano de trabalho docente é de que o texto é desinteressante, maçante aos estudantes e nem sempre é possível trabalhá-los em razão da falta de requisitos cognitivos dos alunos” (VIEIRA, 2012, p.57).

Além dos estudos de Vieira (2012), a tese de Valse (2013) também faz um diagnóstico da realidade do ensino de filosofia nas escolas. A partir de uma pesquisa empírica em duas turmas de Ensino Médio, o autor busca responder de que maneira a leitura de textos clássicos de Filosofia pode contribuir para uma aprendizagem filosófica significativa. Valse (2013) então aplica o método de leitura com base nos cinco momentos: provocação, aproximação, investigação, sistematização e ressignificação, e observa a perspectiva de Agnes Heller sobre a recepção completa da Filosofia – saber pensar, saber viver, saber agir. Valse (2013) conclui que, apesar das dificuldades de leitura e interpretação dos alunos, é possível alcançar um nível de aprendizado significativo de filosofia em sala de aula, mas isto depende do planejamento do professor e da adequação dos textos conforme o nível de complexidade.

A proposta de Adler

O livro *“Como ler livros: o guia clássico para a Leitura inteligente”* de Mortimer Adler e Charles Van Doren (2010) objetiva trazer uma consciência de leitura, introduzindo o âmbito do conhecimento como algo prazeroso e indispensável. Para o autor, ler não é o mesmo que estudar, apesar de haver relação entre as duas práticas. A leitura, porém, constitui-se como uma arte que exige do leitor esforço e dedicação.

A ideia prática concebida por Adler é inspirada nos discursos de autores clássicos como: Santo Agostinho, com o livro *Da Religião Cristã*, que descreveu práticas sobre leitura e interpretação exegética; Hugo de São Vitor que escreveu o livro *Didascálicon: da Arte de Ler*, onde promove as três regras necessárias para a literatura: saber o que se deve ler, a ordem da leitura e como ela deve ser feita. Dante Alighieri, no seu livro *Convito*, determina quatro tipos de leitura: leitura literal, leitura filosófica, leitura político-social e leitura iniciática. E por fim, Sertillanges, um autor moderno que escreveu *A Vida Intelectual*, estabelecendo modalidades para a leitura: para formação, para informação, para inspiração e para entretenimento.

Mortimer Adler (2010) faz referência a uma série de livros e autores que constituem o patrimônio cultural, não apenas literário, mas das artes, ciências e filosofia em geral, idealizando a leitura qualitativa destes a partir do método sistemático de apreensão das ideias. A sua proposta inclui considerar os diversos tipos de textos produzidos em seis modalidades, conforme sua estrutura, linguagem e objetivo, são eles: a poesia, teatro, prosa, história, ciência e **filosofia**. Cada tipo de texto poderá ser lido em quatro níveis de leitura: elementar, averiguativa, analítica e sintópica. Esta correlação de gêneros e níveis de leitura demonstram didaticamente a contribuição de Agostinho, que diferencia os gêneros ficcionais e não-ficcionais, Hugo de São Vitor que vislumbra sobre as questões de técnica e postura diante da leitura, Dante no que diz respeito a profundidade dos textos e Sertillanges com um modelo mais moral e objetivo. Adler classificou os gêneros em Imaginativos (ficção) – poesia, teatro e prosa, e Expositivos (não-ficção) – história, ciência e filosofia. Adler unificou representado então os gêneros (horizontal) e as suas formas de leitura (vertical):

Tabela 1 – :Nível e Gênero de Leitura (ADLER, 2010)

	POE SIA	TEA TRO	PRO SA	HISTÓ RIA	CIÊN- CIA	FILO- SOFIA
ELEMENTAR						
AVERIGUATIVO						
ANALÍTICO						
SINTÓPICO						

Para Adler (2010), é certo que o ser humano tem necessidade de informação e que, atualmente, a mídia é um objeto muito utilizado nesse contexto, porém, boa parte das vezes ela é tendenciosa, empacotando opiniões e entregando-as prontas para os telespectadores, tirando todo o seu caráter ativo racional e de formador de opinião. A leitura é dada como importante artifício contra essa atuação midiática, pois o ato da leitura amplia a percepção de mundo, aumenta o conhecimento sobre determinados assuntos, há possibilidade crítica de sintetizar a teoria e a prática, tornando a influência externa bastante reduzida.

Adler (2010) caracteriza a prática da leitura como ativa ou passiva, representando aqui o leitor e seu esforço para a total compreensão da obra. Há uma relação entre o Escritor e o Leitor, que tem como objetivo final a compreensão de certas máximas. Há graus de atividade leitora que podem variar conforme os objetivos e tipos de texto. Livros desafiadores estão ligados a uma leitura criteriosa e minuciosa.

A leitura ativa é a capacidade de autoelevação de uma mente, obviamente sem auxílio externo, referindo-se a leitura para entendimento. A leitura de informação também pode ser ativa, dependendo do leitor, porém exige muito menos cognitivamente, pois 'entender' informação não é uma atividade de difícil proporção. Os quatro níveis de leitura descritos por Adler são cumulativos, ou seja, os níveis superiores englobam os inferiores. Todos os níveis têm perguntas que os norteiam:

- **Leitura Elementar** (básica, inicial) que corresponde ao nível ensinado na educação infantil. Aqui o desafio é decodificar a escrita,

identificar o que está escrito. A pergunta que norteia esse nível é: “*O que diz a frase?*”. Dentro da leitura elementar, os autores explicam que passamos por quatro estágios: a prontidão para a leitura, a prontidão linguística, a prontidão pessoal, a prontidão geral.

- **Leitura Inspecional ou Averiguativa** (pré-leitura), sua característica principal é o fator tempo. Aqui o objetivo é extrair o máximo possível de um livro num determinado período, em geral, um tempo curto. Por exemplo, na livraria quando vemos um livro e queremos saber se ele é bom antes de decidirmos se vamos comprá-lo, damos uma olhada geral no livro. A leitura inspecional é a arte de folhear o livro sistematicamente. A pergunta deste nível é: “*Este livro é sobre o quê?*”. Há outras perguntas similares, como “*Qual a estrutura do livro*” ou “*Em quais partes o livro é dividido?*”. Pessoas que têm uma grande carga de leitura, sejam profissionais ou estudantes, podem se beneficiar muito com o conhecimento de técnicas simples de leitura inspecional. Afinal, mais que qualquer outra coisa, ela foi feita para poupar tempo e nem todo livro merece uma leitura analítica. Aqui vai lista de sugestões para boa garimpagem, divididas em duas fases, para fins didáticos. A primeira tem como finalidade saber se o livro merece leitura mais atenta; a segunda, facilitar a leitura de livro difícil:

- *Pré-leitura ou sondagem sistemática*: Examine a folha de rosto e o prefácio; Examine o sumário; Consulte o índice remissivo; Leia a contracapa e a sobrecapa; Examine os capítulos que lhe pareçam centrais ao argumento do autor; Folheie o livro.

- *Leitura superficial*: A regra aqui é: ao encarar um livro difícil pela primeira vez, leia-o sem parar, isto é, leia-o sem se deter nos trechos mais espinhosos e sem refletir nos pontos que ainda permanecem incompreensíveis para você.

- **Leitura Analítica** (leitura completa), nesse nível não se tem tempo. A leitura analítica é sempre ativa. Essa leitura não é necessária caso seu objetivo seja apenas informar-se ou divertir-se. A leitura analítica é destinada exclusivamente a entender o livro. Perguntas do nível: “*O que esse livro quer dizer?*”, “*Como ele diz o que quer dizer?*” e “*O que seu conteúdo significa?*”. A arte de tomar posse

de um livro, onde o lápis será o símbolo da vivacidade da sua leitura. A propriedade completa do livro só se estabelecerá quando este fizer parte de você, e isto se dá por meio da escrita e anotações no próprio livro. Adler (2004) sugere algumas técnicas como: sublinhar trechos principais, traçar linhas verticais nas margens, fazer asteriscos ou outras marcas nas margens, inserir números nas margens, inserir números de outras páginas nas margens, circular palavras-chave ou frases, escrever nas margens das páginas. Além de tudo isso, os autores abordarão sobre a importância de classificar os livros, como radiografar os livros, como descobrir as intenções do autor para chegar a um acordo com ele, como encontrar as palavras-chave, como especificar as mensagens do autor, como criticar um livro, a importância de suspender o julgamento e de concordar ou discordar do autor.

- **Leitura Sintópica ou Comparativa** - É o tipo mais complexo e sistemático de leitura – é o mais exigente. Implica a leitura de muitos livros, ordenando-os mutuamente em relação a um assunto sobre o qual todos versem. A leitura sintópica é mais sofisticada que mera comparação. Com os livros em mãos, o leitor sintópico estará apto a desenvolver uma análise que talvez não esteja em nenhum dos livros. Os cinco passos da leitura sintópica: encontrar as passagens relevantes, fazer os autores chegarem a um acordo com você, esclarecer questões, definir as divergências, analisar a discussão.

Adler (2010) discute os vários tipos de leitura, oferecendo um panorama completo sobre textos práticos, de cunho imaginativo, dá sugestões de leitura narrativa, peças e poemas. Além do enfoque literário, o autor ensina aspectos fundamentais para a leitura de textos de história, ciências, matemática, filosofia e ciências sociais. É um referencial, um guia, completo e acredita-se fundamental para o Ensino Médio. A proposta dá amplitude (quantitativa e qualitativa) à abordagem textual, correspondendo às necessidades atuais.

Para finalizar, Adler (2010) lista em ordem cronológica os principais clássicos da literatura ocidental, os livros mais influentes da história da humanidade desde a literatura, filosofia, matemática entre outros.

Pensando na disciplina de Filosofia, Adler (2010) afirma que a filosofia começa na infância. A criança é um questionador natural, mas quando adulto as questões simples do universo infantil perdem a profundidade. Diversos fatores sócios históricos parecem contribuir para este fato: a escolarização baseada em conteúdos e cobranças que muitas vezes não fazem sentido à vida, restringindo o tempo e a liberdade para o pensar, ou até mesmo os pais que não buscam alimentar a curiosidade dos seus filhos nem respondem aos seus questionamentos. Tudo isto faz com que a busca pela verdade se torne apenas numa busca por informações. Para o autor (2010), é preciso ver/sentir/questionar como crianças – no sentido de buscar a simplicidade do universo e das questões sobretudo nos níveis básicos e fundamentais do conhecimento; enquanto que as respostas devem ser dadas com maturidade (raciocínio-lógico).

Adler (2010) diferencia algumas posições filosóficas como: a filosofia teórica, especulativa, a metafísica, a filosofia da natureza e a epistemologia (ou teoria do conhecimento). Assim, Adler destaca os níveis de conhecimento como: 1) Questões de primeira ordem: àquelas baseadas no que acontece no mundo, o que se deveria buscar como fundamental e básico, exemplo: reflexões sobre o ser e a existência. 2) Questões de segunda ordem: pensamentos e conhecimentos baseados na especulação, na própria razão do funcionamento da linguagem e expressão.

Para Adler (2010), os filósofos modernos enfatizam as questões de segunda ordem. Deste modo, seus escritos tornam-se tratados para leitura de outros filósofos, e não “leigos” – como a maioria dos textos filosóficos clássicos de primeira ordem se destina. Possivelmente esta seja uma das razões dos textos filosóficos utilizados nas escolas serem considerados enfadonhos ou de difícil acesso e interpretação, já que a maioria dos textos é moderna e não foca as questões de primeira ordem.

O autor então lança o desafio do método filosófico tendo em vista as questões de primeira ordem. Estas questões não são mera especulação, pelo contrário:

As respostas às questões filosóficas têm de passar por testes rigorosos. Mas esses testes se baseiam apenas na experiência comum [...]. A experiência comum faz que você conheça os fenômenos de mudança tão bem quanto qualquer pessoa; tudo no mundo a sua volta manifesta a mutabilidade (ADLER, 2010, p. 284).

Além desta posição favorável que o aluno pode estar diante da reflexão filosófica, Adler (2010) sugere a distinção entre o tipo de questão. Para a filosofia importa que a questão seja de fato filosófica (e não histórica ou científica). Questões históricas e científicas exigem seus próprios métodos de investigação e coleta de provas, experiências. A filosofia exige o pensar.

Apesar de o método filosófico só ser um, os textos filosóficos podem se apresentar em, pelo menos, cinco estilos diferentes (ADLER, 2010):

Estilo 1: O diálogo filosófico: estilo de exposição de um tema marcado pelo diálogo. Utilizado com destreza por Platão. Um personagem central (no caso, Sócrates) leva seu interlocutor a pensar e concluir por si mesmo alguma questão filosófica negando/colocando em dúvida sua inicial proposição, geralmente baseada numa convenção social. Esse estilo é o primeiro cronologicamente registrado pelos gregos e tem boa aceitação e eficácia.

Estilo 2: O tratado filosófico ou ensaio: O principal modelo de escrita desta modalidade é Aristóteles (aluno de Platão) – o chamado “tratado aristotélico”, onde escreve sobre diversos assuntos. Há fragmentos das Constituições de Estados gregos que também compartilham deste estilo. Outro exemplo são as obras de Kant que adotam este estilo expositivo iniciando com a formulação de um problema e em seguida a discussão meticulosa sobre o tema. É possível observar nestas obras a linearidade expositiva: começo, meio e fim.

Estilo 3: O confronto de objeções: este estilo é desenvolvido na Idade Média e foi aperfeiçoado por Santo Tomás de Aquino na *Suma Teológica*. A ideia é dividir o texto em artigos/tratados, expondo assim a questão (problema), a resposta contrária (errada) rebatida com textos de autoridade (geralmente a Bíblia) e por fim, apresenta-se a “solução final”. Esta ordem de raciocínio conhecido

como estilo tomista de filosofar, tem como princípio que a verdade surge da oposição e do conflito de posições, típico do pensamento medieval. A prática de defender suas ideias em disputas públicas era absolutamente normal na época.

Estilo 4: A sistematização da filosofia: no século XVII, Descartes e Espinosa desenvolveram o quarto estilo de exposição filosófica com base no raciocínio matemático. Além de evidenciar o problema e as discussões filosóficas, o texto apresenta uma organização matemática incluindo, por exemplo: proposições, provas, corolários, lemas, escolios, etc. Para Adler (2010, p. 290), “o objeto da metafísica e da moral não se presta bem a esse formato, que é mais apropriado para a geometria e outros assuntos matemáticos do que para os filósofos”. Para o autor, por razão deste estilo, é possível “pular” grandes partes da leitura destes filósofos sem perder questões essenciais sobre a questão filosófica (coisa que não se dá em Kant ou Aristóteles – já que o texto é ininterrupto).

Estilo 5: O estilo aforístico: este estilo é digno de nota, ainda que menos importante que os demais citados, por ter sido adotado por Nietzsche (em obras como *Assim falou Zaratustra*) e alguns filósofos franceses modernos. Este estilo agrada mais àqueles com inclinação poética, do que pessoas sérias que buscam acompanhar e criticar uma linha de raciocínio evidente. Inspirado nos livros sapienciais do Oriente, o estilo aforístico é composto de afirmações curtas e enigmáticas. A forma de filosofar é heurística. Há grande participação do leitor nas conclusões, já que o autor lança frases mas não expõe argumentos ou posições de defesa.

Independente do estilo adotado pelo autor, cabe ao leitor, ao aluno, identificar na leitura qual a problematização, a questão central que o texto busca responder. Estas questões podem estar explícitas ou implícitas, o importante é descobri-las. Outra dica é ser capaz de identificar os princípios diretores das questões discutidas por cada filósofo. Esta ideia “amarra” as diversas obras do autor (estes princípios, porém, podem ser discutíveis). Após esta identificação, o leitor deve julgar se o filósofo foi fiel ou não a estes princípios norteadores. Aqui está a coerência do pensamento

filosófico do autor. A responsabilidade do leitor agora é formar sua própria opinião.

É neste ponto que a leitura das obras filosóficas na íntegra são fundamentais no sistema escolar, pois a criticidade, a formulação do pensamento, o poder de julgamento, apropriação do tema, seleção e criação de argumentos para defender sua posição/opinião só pode se dar em vista de um conhecimento (talvez não vasto, mas suficiente) sobre alguma questão propriamente filosófica.

Considerações finais

As propostas metodológicas de Mortimer Adler (2010) ainda são pouco conhecidas no Brasil. Apenas recentemente suas obras foram publicadas e sua aplicação, enquanto um modelo escolar, ainda carece de experiências concretas em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho aqui exposto é uma forma de divulgação das ideias e que pode ser mais bem abordada e adotada por professores da disciplina.

O nível de leitura filosófica deve ser mais analítica e sintópica, para isto, é fundamental que os alunos desenvolvam desde as primeiras séries do Ensino Fundamental os tipos de leitura elementar e averiguativa para que possam alcançar patamares mais elevados de apropriação e interpretação de textos nas séries do Ensino Médio.

O fato de distinguir estilos literários (ou seja, de escrita) dos textos filosóficos é fundamental para organização do aluno quanto à identificação das propostas/questões que permeiam a obra. Outra proposta fundamental na visão de Adler é selecionar obras que tratam das questões de primeira ordem, ou seja, acerca do mundo e da existência. Estas questões podem ser pensadas por qualquer pessoa (mesmo que os filósofos a tenham feito da melhor e mais expressiva maneira). A experiência comum é chave para compreensão do texto e especulações também. Por isso, a leitura de obras clássicas é indicada, pois são elas que trazem à tona o maior repertório de questões até hoje discutidas (veja Platão e Aristóteles).

Acredita-se que a própria leitura do livro de Mortimer Adler pode ser realizada em sala de aula como princípio motivador e norteador das leituras realizadas em qualquer disciplina – uma vez que trata de textos de diferentes áreas. Essa metodologia de leitura pode ser um eixo interdisciplinar trabalhado na escola como um todo.

Conclui-se a partir da exposição, que o método adleriano merece ser melhor investigado e aplicado em sala de aula, sobretudo na disciplina de Filosofia, no Ensino Médio, por oferecer uma proposta favorável ao desenvolvimento da prática de leitura, interpretação textual, identificação de argumentação, formulação de proposições e sua defesa crítica. O modelo pensa em desenvolver não apenas o espírito investigativo, mas uma forma consistente de discutir problemas de ordem filosófica a partir do conhecimento inicial de obras especialmente filosóficas e significativas.

Referências

ADLER, Mortimer J. & Doren, Charles Van. **Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente**. Trad. Edward H. Wolff e Pedro Sette-Câmara. Coleção Educação Clássica. São Paulo: É Realizações, 2010.

BAUER, Susan Wise. **Como educar sua mente: o guia para ler e entender os grandes autores**. Trad. Gabriele Greggersen. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 1991.

HELLER, Agnes. **A Filosofia Radical**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1999.

**OS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO EM REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO DO PARANÁ:
INQUIETAÇÕES, BUSCAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA**

Maria Letícia Neves
Sheila Fabiana de Quadros
Michelle Fernandes de Lima

Introdução

Diante do atual contexto, observamos constantes conflitos que levam a enfrentamentos quanto à compreensão das ações das Políticas públicas em torno dos processos de gestão da Educação e seus desdobramentos. Nessa perspectiva, o texto que segue pontua e discute sobre alguns indicativos de privatização da educação pública em face do estabelecimento de Políticas que subsidiam a existência de programas, projetos e demais parcerias com a iniciativa privada, e que se estabelecem de várias maneiras diante da educação pública, a partir das denominadas parcerias.

Os resultados aqui apresentados são parte integrante de uma pesquisa realizada no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Departamento de Pedagogia/PPGE), e diante das demandas das temáticas estudadas pelos integrantes surge a necessidade em compreender como se efetivam tais indicativos de privatização junto a contextos municipais.

Nesse sentido, observamos que a Educação, enquanto dever do poder público, que a princípio deveria primar pela oferta gratuita a

toda a sua demanda, valorizando a questão de qualidade de e para todos, culmina na atualidade em diferentes processos de privatização.

Assim, o presente texto apresenta discussão sobre a apresentação de dados coletados pelo Grupo de Pesquisa em pauta, atendendo as iniciativas de privatização em 21 municípios paranaenses da Mesorregião Sudeste: Antônio Olinto; Bituruna; Cruz Machado; Fernandes Pinheiro; General Carneiro; Guamiranga; Imbituva; Ipiranga; Irati; Ivaí; Mallet; Paula Freitas; Paulo Frontin; Porto Vitória; Prudentópolis; Rebouças; Rio Azul; São João do Triunfo; São Mateus do Sul; Teixeira Soares e União da Vitória.

No segundo momento do artigo, apresentamos dados iniciais sobre a ocorrência de parcerias público-privadas, sendo que primeiramente pontuamos as características dos municípios pesquisados na região geográfica sudeste paranaense, e posteriormente evidenciamos as principais frentes de atuação: apostilamento, organização curricular ou cursos de formação de professores. O levantamento foi realizado nas páginas das Prefeituras e Secretarias Municipais, bem como, no portal de transparência.

A iniciativa se deu a partir dos estudos realizados pelos integrantes do Grupo de Pesquisa acerca da privatização em **meio municipal**, articulada às funções do Estado e das atuais políticas de formação e atuação docente junto aos integrantes do sistema público.

Processos de privatização da educação municipal: contextos da rede pública de ensino

Numa sociedade de classe, é oportuno compreender como se estabelecem as relações sociais, de poder e de estabelecimento de frentes de atuação em torno da dinâmica social. Assim, dentre muitos outros setores da rede pública que precisam ser examinados com criticidade está a Educação, espaço de interação constante e de formação dos sujeitos que integram diferentes grupos sociais, caracterizando um contexto diferenciado e heterogêneo.

Ainda que respaldada em prerrogativas legais, a educação enquanto processo de formação humana requer de seus pares a compreensão das questões que envolvem a perspectiva de ensino a partir das disposições de acesso e permanência na escola pública, porém, é preciso atentar ao fato de que a educação pública vem sofrendo interferências de outros mecanismos da iniciativa privada, as quais ocorrem de formas diversificadas e sempre respaldadas pela esfera estatal.

Dessa maneira, quando examinamos a interferência da iniciativa privada nas escolas públicas, nem sempre se explicitam os princípios, conceitos, que se envolvem na análise de contextos diferenciados de instituições e redes de ensino que paulatinamente sofreram ou sofrem a interferência de empresas ou demais entidades da ordem privada.

A existência de dados estatísticos sobre o ensino público ou das diferentes maneiras em que se apresentam determinados contextos provocam inquietações e desafios na compreensão das relações que se estabelecem diante das Políticas educacionais do Estado e das intervenções (ou não) desse diante do processo de privatização. No entanto, para que essas questões possam ser compreendidas é necessária a apreensão de alguns preceitos que incitam uma leitura crítica da realidade que se quer apropriar.

Nesse sentido, Paro (2012, p. 86):

[...] numa sociedade em que a consciência política da população é muito escassa e em que a própria escola básica não proporciona a adequada reflexão crítica sobre a realidade, não se pode esperar que a gravidade do avanço do poder privado sobre a escola pública seja automaticamente aferida pela simples apresentação quantitativa de sua ocorrência. Conceitos como os de público, privado, processo educativo, e princípios como os de cidadania, direito à educação e democracia, precisam sempre ser levados na devida conta para que uma consistente avaliação das políticas educacionais sobre o tema seja realizada.

Dessa forma, podemos observar que a escola pública, ainda que respaldada em prerrogativas legais, sofre com os desmandos da esfera governamental diante das perspectivas de privatização, e

que a própria educação pública, com suas fragilidades, não possui condições mínimas de suprir as reais necessidades de seu meio, por causas particularmente estabelecidas pelas ações do Estado enquanto provedor e controlador, agindo de forma a permitir que ocorram tais parcerias, pois em muitas vezes o processo ocorre de maneira lenta e silenciosa, e é necessário um olhar crítico para perceber as iniciativas que se manifesta.

De acordo com Paro (2012) podemos conceber que a compreensão do termo “público” se refere à universalidade de direitos e deveres, de todos os sujeitos socialmente constituídos, que em tese são responsáveis por si e pelos demais integrantes da sociedade organizada no Estado democrático. O Estado seria o próprio domínio da política, entendida não restritamente como luta pelo poder, mas em seu sentido mais amplo, como convivência entre indivíduos ou grupos que detêm ou reivindicam sua condição de sujeitos, ou seja, detentores de interesses e atuantes em sua realização (PARO, 2012, p. 86).

O Estado burguês pelo seu caráter não atende necessidades educacionais a partir das deliberações e prerrogativas que lhe é conferido no âmbito legal, e a interferência de ordem privada é regulamentada num contexto que a educação não é um serviço exclusivo do Estado. Iniciativas de privatização vêm avançando nas esferas públicas de ensino, e dessa forma, acaba por transferir a responsabilidade do mesmo, contando que:

[...] a função do Estado como patrocinador direto, que fornece generosamente, até mesmo às mais ricas corporações multinacionais, os fundos necessários para a ‘renovação’ e o ‘desenvolvimento de instalações’, fundos que o idealizado ‘espírito empresarial’ da competição privada não pode mais produzir lucrativamente. Isso sem mencionar o envolvimento permanente do Estado capitalista moderno na sustentação material (e subsidiada) do sistema da iniciativa privada através do financiamento e da organização. (MÉSZAROS, 2011, p. 672).

É notória a existência de privatização no cenário educacional atual, visto que o sistema público de ensino se encontra em crise

por diversas razões, e para compreendermos o processo de privatização da educação pública é necessário mencionar o contexto social, político, econômico, os quais permitem a produção de implicações diretas na organização das políticas públicas, alargando o sistema neoliberal que favorece desenfreadamente a produção de capital em nossa sociedade. Assim, constatamos uma realidade em que a Educação pública caminha cada vez mais em torno de interesses mercadológicos.

De forma bastante direta e sem flexibilidade, programas, projetos e parcerias vão se avolumando em cenário nacional e ocupando espaços entre a educação que deveriam se manter como públicos, tais como apostilamento à Educação Básica, formação de professores, organização curricular, dentre outros exemplos que podem ser observados e verificados junto aos Portais de chamadas licitatórias e editais de parcerias diversas. Talvez isso se deva:

[...] a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2008, p. 16, grifo do autor).

Partindo dessa lógica capitalista, podemos dizer que essa situação se origina e se mantém pelo apoio/iniciativa do próprio Estado, por meio de sua representação, tendo em vista que na lógica do sistema capitalista, todo o processo produtivo se dirige para atender a produção de lucro, o que gera inevitavelmente o enriquecimento dos capitalistas. Assim, o Estado ainda regula, legitima, e reproduz os lucros.

Nesse prisma, encontramos as estreitas relações com as Políticas públicas no campo da Educação, pois acabam por atender aos interesses mercadológicos que se amparam no Estado. É nessa perspectiva que o capital e o Estado capitalista permitem que o

universo empresarial se estabeleça atuando inclusive na formulação de políticas, de programas, que objetivem a lucratividade partindo de seus “investimentos”. Isso também comprova que a educação enquanto sistema, processo e formação não é um processo neutro, ao contrário, é estreitamente político, até mesmo quando estabelece os valores do mercado.

Finalmente, nessa relação de poder e de lucratividade, podemos dizer que no âmbito da Educação Básica, emergem programas, ações de Institutos e Fundações que são de iniciativa privada e que influenciam diretamente nas questões de ordem pedagógica no contexto da escola pública:

Uma primeira forma pela qual se materializa a privatização da oferta educacional relaciona-se à vigência de mecanismos de subsídio público a organizações privadas por meio de contratos, convênios, termos de parceria e de cooperação (ADRIÃO, 2018, p.13).

Dentre os inúmeros exemplos de iniciativa privada em âmbito da educação municipal, encontramos vertentes que exprimem todo o arcabouço de ações que se instalam gradativamente em forma de projetos de parceria público-privada, programas de avaliação de rendimento escolar, e um dos destaques que comumente vem ocorrendo junto à esfera pública se dá quanto ao processo de formação docente, o que se torna grave conforme a situação, pois muitas vezes rejeita as propostas das universidades públicas oferecendo espaço a empresas que possuem ideais mercadológicos focados na produção capitalista.

Em outras palavras, os docentes atuantes na esfera pública municipal são convidados a participar de processo de formação docente organizado por iniciativas privadas de empresas parceiras, as quais severamente atendem a bancos, dentre outros espaços particulares que muitas vezes sequer conhecem os espaços públicos de ensino ou a realidade vivida por alunos e professores integrantes da educação pública. Assim, além de desvalorizar o próprio processo que constrói a identidade docente, promove outro foco de atenção, voltado ao capital.

As políticas de valorização docente são materializadas pelos diferentes mecanismos legais, resultantes de um processo complexo de disputa no âmbito da sociedade capitalista. Entendemos que a crescente degradação da vida dos trabalhadores não é um problema individual e localizado, é resultado das relações sociais de produção numa determinada forma de sociedade. (LIMA, 2017, p. 11)

Assim, o próprio processo de formação de professores, articulado com a carreira docente, oportuniza espaço para que empresas da iniciativa privada se ocupem do contexto municipal e ofereçam diversos serviços que inicialmente, ofereçam propostas de formação continuada docente em diferentes frentes, tais como alfabetização, formação de leitores, educação matemática, dentre outras temáticas. Dessa maneira, conseguem espaço frente ao setor público municipal e aos poucos oferecem outros serviços, tal como o apostilamento de ensino, muito comum na realidade cotidiana atual.

O contrário também ocorre inclusive em muitos processos licitatórios, quando empresas concorrem a oferta de serviço de prestação de serviço na modalidade Apostilas para Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, por exemplo, e que incluso ao “pacote” de trabalho estão cursos de formação docente voltados as mais diversas áreas de atuação, a depender de cada contexto municipal.

Isso se dá pela abertura do próprio sistema público, que permite a abertura de espaço para interferência de órgãos da iniciativa privada na esfera pública, sendo os municípios os maiores produtores desse tipo de parceria, sendo extensa também aos âmbitos estadual e federal. Segundo Lima (2017, p.13):

A direção das políticas educacionais, no Brasil, devido à sua dependência econômica em relação aos chamados países desenvolvidos, é orientada em grande medida pelos preceitos dos documentos dos organismos internacionais, com destaque o Banco Mundial.

Não somente o Banco Mundial, mas principalmente, interferem nas relações estabelecidas entre os entes federados, como os municípios, que são convidados a tais parcerias de

trabalho que comumente atingem grande parte da educação, oportunizando controle inclusive dos dados oriundos das particularidades que compõe a educação municipal e seus desdobramentos.

Por esta óptica, os dados apresentados a seguir remontam às iniciativas de privatização da educação municipal, e teve como principal objetivo atender aos objetivos da pesquisa organizada. Nesse sentido, pontuamos a existência ou inexistência de parcerias público-privadas entre os 21 municípios da Região Sudeste Paranaense, e a partir de quais frentes inserem-se nos municípios, mediante compra de apostila, organização curricular ou nos cursos de formação continuada de professores.

Dados iniciais sobre as parcerias público-privadas em municípios paranaenses

O Estado do Paraná conta com 399 municípios, com uma população de 10.444.526 habitantes, em uma área de 199.307,95 Km², com IDHM de 0,749, ocupando a 5ª posição entre as 27 unidades federativas brasileiras. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,824 (Distrito Federal) e o menor é 0,631 (Alagoas) (ATLAS, BRASIL, 2010). Em 2010, 87,18% da população de 6 a 17 anos do Paraná estava cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000, era 87,63% e, em 1991, 80,60%. A renda per capita média é de R\$ 890,89, em 2010 e a proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), é de 6,46%, em 2010 (IPARDES, 2016).

Segundo dados do Censo Escolar (2019), o Estado conta com 18.731 estabelecimentos de ensino (Regular, Especial e EJA) sob responsabilidade das redes municipais. Sobre o número de matrículas nas redes municipais do Estado, temos 1.483.779 no Ensino Regular, Educação Especial e EJA. No que se refere às

funções docentes nas Redes Municipais no ensino Regular, Especial e EJA, o estado conta com 181.946 docentes¹.

A Região Geográfica Sudeste Paranaense é formada por 21 municípios, divididos em três Regiões Geográficas Intermediárias. Estas regiões são subdivididas em quatro regiões, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Municípios das Regiões Geográficas Intermediárias de Irati, Guarapuava, Ponta Grossa e União da Vitória – Regiões pesquisadas - 2020.

Região Geográfica Sudeste Paranaense		
Região Geográfica Intermediária de Ponta Grossa	Região Geográfica Imediata de Irati	Fernandes Pinheiro, Imbituva, Irati, Mallet, Rebouças, Rio Azul, Teixeira Soares.
	Região Geográfica Imediata de Ponta Grossa	Ipiranga, Ivaí, São João do Triunfo.
Região Geográfica Intermediária de Curitiba	Região Geográfica Imediata de União da Vitória	Antônio Olinto, Bituruna, Cruz Machado, General Carneiro, Paula Freitas, Paulo Frontin, Porto Vitória, São Mateus do Sul, União da Vitória.
Região Geográfica Intermediária de Guarapuava	Região Geográfica Imediata de Guarapuava	Guamiranga e Prudentópolis.

Fonte: IparDES (2020)².

Nota: Elaborada pelas autoras.

Segundo dados do IparDES (2020), a Região Sudeste Paranaense está localizada no Segundo Planalto Paranaense e conta com uma área de 16.962,121 km². Faz fronteira a oeste com a

¹ Corresponde ao total de docentes no ensino regular, educação especial e EJA que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do censo escolar, na rede municipal. O total de docentes por município diverge do total de docentes do estado à medida que se aumentam as desagregações da informação, pois um docente pode trabalhar em dois municípios ou mais, e em duas dependências administrativas ou mais (IPARDES, 2016).

² As novas regionalizações do IBGE fazem parte da “Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias - 2017”.

Mesorregião Centro-Sul, ao norte com a Centro-Oriental, a leste com a Metropolitana de Curitiba, e ao sul com o Estado de Santa Catarina. Possui como principais limites geográficos a Serra da Esperança, a oeste, e ao sul o rio Iguaçu. É constituída por 21 municípios, dos quais se destacam **Irati** e **União da Vitória**, em função de suas dimensões populacionais e níveis de polarização.

Figura 1 – Mapa de localização da Região Geográfica Sudeste Paranaense



Fonte: Lei Estadual nº 15.825/08, Base Cartográfica: SEMA, 2007.

Com o intuito de apresentar as principais características desta região, organizamos dados sobre a área territorial (2019), população estimada (2019), IDHM (2010) e PIB per capita (2017), a partir da consulta a página do IPARDES (2020), dados disponíveis no link perfil avançado dos municípios.

Tabela 1 – Características gerais da Região Geográfica Sudeste Paranaense - 2020

Região	Área territorial (km²)	População estimada	IDHM	PIB per capita
Sudeste	16.962,121	437.531	0,793	27.802

Fonte: IPARDES, 2020.

Nota: Elaborada pelas autoras.

Nesse contexto, a fim de pontuar as parcerias público-privadas dos municípios da Região Sudeste Paranaense, destacamos na tabela abaixo os dados de cada município:

Tabela 2 – Características gerais dos 21 municípios da Região Geográfica Sudeste Paranaense – 2020.

Município	População estimada	Área territorial (km²)	PIB per capita	Renda per capita	IDHM
Região Geográfica Imediata de Irati					
Fernandes Pinheiro	5.646	404,496	29.554	0,5507	0,645
Imbituva	32.564	760,547	26.187	0,5191	0,660
Irati	60.727	1.000,004	29.692	0,4930	0,726
Mallet	13.630	752,023	48.019	0,4737	0,708
Rebouças	14.899	481,307	24.136	0,5224	0,672
Rio Azul	15.236	600,793	36.163	0,6383	0,687
Teixeira Soares	12.367	901,770	29.287	0,5156	0,671
Região Geográfica Imediata de Guarapuava					
Guamiranga	8.739	243,549	31.042	0,4615	0,669
Prudentópolis	52.241	2.257,711	22.488	0,4777	0,676
Região Geográfica Imediata de Ponta Grossa					
Ipiranga	15.172	926,138	31.435	0,5360	0,652
Ivaí	13.879	601,648	27.591	0,5090	0,651
São João do Triunfo	15.120	718,914	34.015	0,5000	0,629
Região Geográfica Imediata de União da Vitória					
Antônio Olinto	7.434	466,645	22.443	0,5055	0,656
Bituruna	16.389	1.231,883	19.878	0,4993	0,667
Cruz Machado	18.708	1.477,013	18.274	0,5463	0,664
General Carneiro	13.710	1.072,214	24.282	0,4871	0,652
Paula Freitas	5.873	425,546	46.125	0,6096	0,717
Paulo Frontin	7.354	370,186	40.103	0,5265	0,708
Porto Vitória	4.065	210,448	15.186	0,4494	0,685
São Mateus do Sul	46.261	1.342,058	27.274	0,5093	0,719
União da Vitória	57.517	717,228	26.835	0,4882	0,740

Fonte: IPARDES (2020).

Nota: Elaborada pelas autoras.

Esses dados sobre os municípios são relevantes para a posterior análise das parcerias entre os municípios e as empresas

que fornecem material didático, cursos de formação continuada de professores ou gestores, pois as parcerias público-privadas na esfera educacional também estão relacionadas à arrecadação e aos interesses de cada município.

Sobre as parcerias público-privadas das regiões contempladas, temos os seguintes dados:

Quadro 2 – Mapeamento das parcerias público-privadas na Região Geográfica Imediata de Irati – Municípios Pesquisados – 2020.

Região Geográfica Imediata de Irati						
Municípios	Forma de parceria	Início/Atual	Agente privado	Valor	Destinatário	Público-alvo
Fernandes Pinheiro	Não identificado em fontes públicas					
Imbituba	Público/Privado	28/04/2017 a 27/04/2018	Multimedia administração e participações Ltda	24000	SME/Escolas	Alunos
	Público/Privado	43619	Sz byte informática	3143,6	SME/Escolas	Alunos, Educação Especial
	Público/Privado	43619	Dembinski&mikoski Ltda-me	4588	SME/Escolas	Alunos, Educação Especial
Irati	Material didático	16/03/2017-Vigente	Editora SEFE	Dados não conferem	SME	Alunos e professores de Educação Infantil, 3 a 5 anos e Ensino Fundamental 1º e 2º anos.
	Formação para professores BNCC	Não indica	Instituto Natura	Não indica	Professores e escola	Professores
Mallet	Não identificado em fontes públicas					

Rebouças	Registro de Preço/Compras	16/09/2019 a 16/09/2020	Estação ecológica, materiais escolares em pet reciclado – EIRELI - ME	8970	Decreto nº 10/2019 de 14/01/2019/secretaria municipal de educação	Caderno pedagógico (professor)
Rio Azul	Material didático e apoio para alunos	10/03/2020 até 09/03/2021.	SEFE- sistema educacional família e escola Ltda -	R\$ 153.415,00	Alunos (Ed. Infantil), pais, professores	
		16/01/2019 até 31/12/2019	Serviço Nacional de Aprendizagem comercial	R\$ 4.950,00	Funcionários (SME)	
	Formação continuada para professores	16/12/2019 até 15/03/2020	Empresa Renova Formação Continuada	R\$ 2.520,00	Professores, 2020	Não especificado
Teixeira Soares	Não identificado em fontes públicas					

Fonte: Portal da transparência (2019/2020).

Nota: Elaborado pelas autoras (2020).

Quadro 3 – Mapeamento das parcerias público-privadas na Região Geográfica Imediata de Guarapuava – Municípios Pesquisados – 2020.

Região Geográfica Imediata de Guarapuava						
Municípios	Forma de parceria	Início/Atual	Agente privado	Valor	Destinatário	Público-alvo
Guamiranga	Público/privado	42773;	Editora SEFE;	60078,83	SME	Alunos da Educação Infantil (03 a 05 anos) e Professores;
		21/01/2019 a 20/01/2020;	Editora SEFE;	90300		
		43532	Empresa Renova Formação Continuada	7896		
Prudentópolis	Material didático	43830	Editora F.T.D. S/A	R\$ 412.806,00	Ano letivo 2019	Editora F.T.D S/A

Fonte: Portal da transparência (2019/2020).

Nota: Elaborado pelas autoras (2020).

Quadro 4 – Mapeamento das parcerias público-privadas na Região Geográfica Imediata de Ponta Grossa – Municípios Pesquisados – 2020.

Região Geográfica Imediata de Ponta Grossa						
Municípios	Forma de parceria	Início/Atual	Agente privado	Valor	Destinatário	Público-alvo
Ipiranga	Público/Privado	42753	SENAC	1760	SME/Professores	Professores da educação infantil e anos iniciais
		42921	SENAC	3520		
		43130	Maristela Massuquetto Basso	1590		Professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do EF.
		43483		1590		
		43724	Cintia Mara Joner ME	4500		Professores da Rede
		43563	Desafios do aprender, LTDA	14800	SME	Alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental e educação especial
		01/02/2019 a 31/12/2019	Renova Formação Continuada	26500	SME/Profissionais da educação	Professores, diretores, coordenadores e demais profissionais da educação.
Ivaí	Público/Privado	03/07/2017 a 02/07/2018	Editora: FTD S/A	46.390,00 com aditivo de 11.504,72	SME	Professores e alunos da Educação Infantil
		10/05/2018 a 09/05/2019	Editora: FTD S/A	155100	SME	Educação Infantil
		43641	Só letrinhas editora e distribuidora de livros. EIRELI-EPP	16992	SME	Alunos das Escolas Cristo Rei e Sagrado Coração de Jesus.

		02/03/2020 a 01/03/2021	Editora: FTD S/A	139920	SME	Educação Infantil
	Formação para professor es BNCC	Atual - não indica	Instituto Natura	não indica	Professore s e escola	Professores
São João do Triunfo	Não identificado em fontes públicas					

Fonte: Portal da transparência (2019/2020).

Nota: Elaborado pelas autoras (2020).

Quadro 5 – Mapeamento das parcerias público-privadas na Região Geográfica Imediata de União da Vitória – Municípios Pesquisados – 2020.

Região Geográfica Imediata de União da Vitória						
Municípios	Forma de parceria	Início/Atual	Agente privado	Valor	Destinatário	Público-alvo
Antônio Olinto	Contratação	06/02/2019 data de contratação	MEI (CNPJ: 27.244.741/0 001-74)	R\$ 4.300,00	Docentes	
Bituruna	Público-privada	43775	Editora Aprende Brasil LTDA	189100	Alunos e professores do Infantil 1 (4 anos); Infantil 2 (5 anos) da Educação Básica	Professor es e alunos da Educação Infantil
Cruz Machado	Contratação de agente integrado r	PREGÃO PRESENCIAL 60/2019	----	----	Viabilizar oportunida des de estágio supervisionado	Estudante s matricula dos em instituições de nível superior, de educação profissional e de ensino médio.

General Carneiro	———	06/02/2019 data de contratação	MEI CNPJ 32.586.530/0 001-50	R\$1.328, 00 (165 reais por hora total de	Professores da semana pedagógica não especificado	Não especifica do
Paula Freitas	Não identificado em fontes públicas					
Paulo Frontin	Não identificado em fontes públicas					
Porto Vitória	Não identificado em fontes públicas					
São Mateus do Sul	Não identificado em fontes públicas					
União da Vitória	Não identificado em fontes públicas					

Fonte: Portal da transparência (2019/2020).

Nota: Elaborado pelas autoras.

Conforme dados identificados na tabela acima, constatamos que as parcerias público-privadas estão cada vez mais presentes na esfera municipal, seja mediante fornecimento de material didático, como no caso das apostilas, seja na organização curricular, sob a forma de cursos para professores e gestores dos Centros Municipais de Educação infantil e escolas públicas municipais.

A escolha dos municípios por parcerias com empresas, esbarra na delimitação de um tipo de educação e ser humano que se pretende formar. A organização do Estado-Nação determina a forma como o Estado executa o direito na oferta educacional (PERONI, 2013).

Assim, a organização do meio social, ou seja, a concepção de Estado engendra as parcerias público-privadas, tornando-as as formas mais eficazes de manutenção e desenvolvimento de uma educação que se almeja de qualidade, porém, em muitos casos, a Educação acaba por atender a outros interesses, que nem sempre correspondem a uma formação sólida e com teor de criticidade. Em sua maioria, acaba por manter a relação de Estado Mínimo, transferindo processos de ordem pública para a iniciativa privada.

De qualquer maneira, tais parcerias fomentam uma educação voltada aos interesses do capital, deixando de promover a reflexão necessária de um processo de totalidade, além de ferir a autonomia das próprias instituições escolares que inevitavelmente transmitem ideais postos em materiais organizados por terceiros, deixando de refletir o contexto em que tais práticas se desenvolvem, principalmente pela maneira engessada de efetivá-las no cotidiano escolar.

Presumidamente, se revelam práticas que vem articuladas ao material didático como uma proposta pronta e acabada, e assim, dispensa os docentes da autonomia da organização do tempo e espaço pedagógico, muitas vezes ferindo a liberdade de cátedra, preconizada legalmente. Ainda, revela a intervenção da esfera privada num espaço que se quer democrático, de discussões coletivas e decisões colegiadas, como, por exemplo, no planejamento das atividades docentes.

Assim, é importante existir reflexões sobre tais iniciativas, primando pela educação pública, gratuita e de qualidade.

À guisa de preliminares considerações

A relação entre os municípios com as empresas que prestam serviços à área educacional reflete uma determinada perspectiva de Estado, de homem e de sociedade. Santos e Ribeiro (2010) salientam que a interferência de empresas privadas no sistema educacional público se desenvolveram a partir de uma concepção de Estado e educação: “Tal situação surge à medida que o “Estado” é considerado como ineficiente no planejamento e execução de políticas públicas para a educação” (SANTOS e RIBEIRO, 2010, p. 2).

Constatamos até o momento, que a interferência do sistema privado na área pública nos 21 municípios da região Sudeste acontece mediante três frentes: fornecimento de material didático, organização curricular e cursos de formação continuada para gestores e professores do ensino municipal público. Contudo, identificamos que não são todos os municípios da região que

aderiram a parceria com empresas privadas. De acordo com Adrião e Peroni (2009, p.110):

As parcerias público-privado vigentes na educação básica materializam tanto a proposta do público não estatal, quanto à do quase-mercado, pois o sistema público acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública.

A interferência do sistema privado na educação repercute na perspectiva de reforma de Estado, e que este é ineficiente e improdutivo para a educação, e que a forma mais apropriada para gestão da educação é a interferência do mercado. Esta lógica parte da teoria Neoliberal partilhada pela Terceira Via, na qual a propriedade permanece do Estado, contudo com o ideal mercadológico, quando público e privado interligam-se ao ponto de serem indissociáveis perante a perspectiva neoliberal.

Assim, concluímos que os dados coletados e apresentados pela pesquisa do Grupo refletem a comprovação de que a iniciativa privada cresce gradativamente em relação aos processos educacionais em seus diversos desdobramentos, oportunizando o avanço da perspectiva neoliberal na formação e atuação docente a partir dos espaços de gestão que se apropriam empresas, fundações, institutos e demais parceiros.

Finalmente, cabe a reflexão de que educação almejamos, que ser humano se pretende formar e para que sociedade? A do capital?

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

_____; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia

educacional. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105/294>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**, 2010.

Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/parana> _____. MEC/INEP. **Censo da Educação Básica**, 2019.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>

Acesso em: 14 jun. 2020.

LIMA, Michelle Fernandes. **Valorização docente**: um estudo sobre os Planos de Carreira nas redes municipais de Educação das regiões Sudeste e Centro-oriental do Paraná. Ponta Grossa, 2017.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARANÁ. **Perfil avançado das regiões**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Perfil-Avançado-das-Regioes>>.

Acesso em: 14 jun. 2020.

_____. **Perfil avançado dos municípios**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=29>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Interferências privadas na escola básica: seqüestro do público e degradação do pedagógico**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. **Aspectos das parecerias público/privadas na gestão da educação básica no Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra**: implicações para a democracia. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/6o-encontro-internacional-da-sociedade-brasileira-de-educacao-comparada/vera_maria_vidal_peroni.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SANTOS, Jairo Campos dos; RIBEIRO, Luiza Alves. **Uma análise dos estudos atuais sobre a influência privada na educação pública.** In: V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, RS, Maio, 2010.

**GÊNERO E SEXUALIDADES:
ABORDAGEM CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Adrielle Camile Figueiredo Gomes
Alisson Antonio Martins

A sexualidade humana é um tema cada vez mais presente nas questões educacionais, dado seu envolvimento em um contexto social de desejos, crenças, representações, valores, comportamentos, relações e identidades que são construídas e reformuladas ao longo do tempo (WEEKS, 2007).

Nesse contexto, Costa (2009) afirma que a sexualidade nos proporciona o contato com o outro e a reflexão de experiências individuais e coletivas e também se relaciona com um pressuposto valioso para a vivência política do sujeito na sociedade. A autora descreve que o trabalho de Educação Sexual deve provocar iniciativas emancipatórias, porém, persistem problemas que impedem sua plena realização como, por exemplo, a escassez da discussão da sexualidade relacionada com o contexto social, com ênfases apenas em questões biológicas, intensificando-se pensamentos e condutas preconceituosas e/ou estereotipadas, além da falta de formação dos profissionais da educação para trabalharem com a temática, dentre outros.

Pressupõe-se que a escola é o local indicado para uma estruturação de uma Educação em sexualidades completa e diferenciada, entretanto, sabe-se que as discussões referentes a esta temática encontram marginalizadas no currículo escolar, em função de preconceitos e de concepções de senso comum. Segundo Nunes (1997):

a escola é o espaço também de crítica sobre a sexualidade estabelecida e o laboratório das novas significações e vivências. Não de uma maneira superficial como vem sendo feita, empirista, biologista, informativa e outra vez diretiva. Muitas escolas acreditam que fazem “educação sexual” por permitir que um padre ou um médico uma vez por ano fale sobre “Sexo e amor”, “Métodos anticoncepcionais e aborto”, “Aparelhos reprodutores masculinos e femininos” (p.17).

Nesse sentido, a abordagem da sexualidade não se caracteriza como uma tarefa fácil para os profissionais da educação, pois ela se encontra atrelada a valores morais, que determinam os comportamentos, usos e costumes culturais e sociais que envolvem mais de uma pessoa, sendo considerada como um caráter social e cultural (NUNES, 1997).

A sexualidade se manifesta intensamente na escola, porém existem alguns questionamentos a serem feitos como, por exemplo, quem está falando e como se está falando sobre a temática da sexualidade? Do ponto de vista acadêmico ou do senso comum?

É fundamental investigar a Educação em sexualidades e, para que ela tenha no espaço na escola, é necessário identificar se e de que modo os profissionais da educação estão preparados para desenvolver trabalhos associados à sexualidade no cotidiano escolar (FURLAN, 2007).

É neste contexto que se compreende a importância da temática e a necessidade de se pensar sobre uma formação de professores/as que possibilite o desenvolvimento de um perfil pedagógico de profissionais da educação escolar voltado às demandas e aos interesses dos/as alunos/as sobre a sexualidade, com uma abordagem ética, consciente e profissional. Sendo assim, defende-se a relevância de investigações que tenham como foco a formação inicial dos educadores dos cursos de Ciências Biológicas, no que tange às representações da sexualidade e à reflexão de sua importância nos cursos de formação de professores.

Historicamente, a comunidade escolar vem delegando às professoras e aos professores de Ciências e Biologia a responsabilidade pelas práticas de Educação em Sexualidades na escola, bem como a

tarefa de se discutir quaisquer situações que envolvam manifestações da sexualidade. No entanto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), estas atividades podem e devem ser desenvolvidas como um tema transversal e interdisciplinar desenvolvido por professores/as de todas as disciplinas e não exclusivamente pelos da área de Ciências Biológicas.

Concorda-se com Figueiró (2006) que afirma que mesmo com a proposta de transversalidade dos PCN a sexualidade ainda é caracterizada por obstáculos, pois a temática não é considerada uma questão prioritária na educação escolar e a sua prática não se encontra na maioria das escolas brasileiras, e quando isto ocorre é por iniciativas isoladas de alguns professores, sendo um tema considerado como um trabalho prioritário da família, excluindo-se, assim, a responsabilidade da escola. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, houve grande ampliação do debate sobre as questões de Gênero e Sexualidade. No entanto, o movimento começou a ter um declínio por volta de 2014.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se tornou o novo documento normativo da Educação, inclusive com diretrizes no que diz respeito à Sexualidade e Gênero. Esse documento foi homologado em 2017 com orientações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, forneceu as orientações para o Ensino Médio. Em linhas gerais, o objetivo da BNCC é promover o equilíbrio no ensino em todo o âmbito nacional, garantindo assim a todas/todos as/os estudantes o acesso a um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns em todo o país. A BNCC encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) aponta que cabe às escolas abordarem temas contemporâneos que influenciam a vida humana de forma contextualizada.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012) [...] educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social [...] e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada (BRASIL, 2017a, p. 08.).

Segundo Lima, Oliveira e Della Justina, (2019) na primeira versão da BNCC, a sexualidade e questões de gênero, serão apresentadas no nível do Ensino Fundamental, anos finais, devido a faixa etária corresponder ao momento intensas mudanças pessoais, biológicas e sociais, além da ampliação de vínculos de relações humanas. Assim, na BNCC, as temáticas têm o intuito de favorecer a autonomia do aluno ao ponto de refletir criticamente sobre as informações obtidas (BRASIL, 2017a).

Em contrapartida, na BNCC homologada (BRASIL, 2017b), dentre os temas de destaque, a sexualidade foi modificada da sua versão final, sendo que a enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) havia um maior destaque sobre essa temática:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017b, p.325).

Da mesma forma, cabe ressaltar que, perante essa configuração, a Educação em Sexualidades fica fortemente associada a uma visão “biologicista” da sexualidade, referindo-se a temas relacionados ao corpo humano e aos aparelhos “reprodutores” masculino e feminino, associados, em grande parte, aos conteúdos disponíveis nos livros didáticos de Ciências.

Além disso, a Educação em Sexualidades veiculada nas escolas, além de seu caráter higienista e preventivo, associado à disseminação do medo e da doença, tem contribuído para difundir concepções que são rigidamente estereotipadas em relação ao gênero e à diversidade sexual existente.

Na sociedade atual, em que se percebem ações de produção e de reforço de significados hegemônicos das relações de gênero e sexualidades, as referências utilizadas estão centralizadas geralmente no masculino e heterossexual, numa perspectiva heteronormativa. Estas questões precisam ser problematizadas em sala de aula, considerando e conhecendo quais são as representações dos sujeitos que, futuramente, estarão no contexto escolar desempenhando o papel de orientador/a sexual.

Deste modo, considera-se que mesmo que se tenham novos horizontes no contexto atual da Educação em Sexualidades, torna-se necessário um envolvimento dos profissionais da educação, para que esta temática seja inserida de uma forma qualitativa e igualitária no ambiente educacional (FIGUEIRÓ, 2006).

Ao tratar da Educação para as sexualidades nos cursos de formação de professores/as, Bonfim (2009) descreve que os educadores não estão recebendo a formação adequada para que possam desenvolver ações para contemplar a temática. Deste modo, é necessário que a formação inicial seja voltada para o sentido amplo das sexualidades, de forma que possa abranger todas as questões, extrapolando as influências do contexto biológico e aprofundando, também, os conhecimentos filosóficos e artísticos.

Gênero e sexualidade: abordagem no contexto escolar

Nos últimos anos, constatam-se iniciativas governamentais e de setores da sociedade civil, postulando a necessidade do debate acerca da diversidade sexual e de gênero nas escolas, de diferentes formas, expressando-se, por exemplo, por meio dos conteúdos escolares e dos Temas Transversais que, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, têm por

objetivo de inserir no processo de ensino-aprendizagem, temáticas de questões sociais que permeiam todo campo do conhecimento. Dentre esses temas, insere-se o de “Orientação Sexual” aglutinando as questões de gênero sob o ponto de vista dos papéis sociais a serem desempenhados por cada um dos dois sexos biológicos.

Neste sentido, é importante destacar que as questões de gênero vinculadas à educação, não se restringem ao constructo social de masculinidade relacionada aos homens e de feminilidade direcionada às mulheres, mas, também, às identidades de gênero, ou seja, a maneira com que cada um dos indivíduos se identifica e constrói sua subjetividade. Dessa maneira, ao considerar que as temáticas de gênero e sexualidade são questões sociais que necessitam de uma problematização crítica e reflexiva, reforça-se a importância delas serem expostas e desconstruídas no ambiente escolar por meio de diferentes práticas docentes.

Para algumas linhas de pensamento, escola e sexualidade deveriam ocupar instâncias distintas e absolutamente separadas. Essa distinção decorreria do fato de que a sexualidade é entendida como uma questão pessoal e privada, atravessada por decisões morais e religiosas. Por outro lado, a escola, compreendida com espaço social de formação, voltada para a vida coletiva, deveria se afastar das polêmicas e dos conflitos (LOURO, 1998).

Entretanto, o contexto social dessas experiências vivenciais coletivas se depara com e reproduz as imagens e imaginações sobre o corpo, a sexualidade, as relações de gênero, etc. Em geral, estas questões representam grande desconforto para os sujeitos que atuam na escola que, muitas vezes, não possuem meios para abordá-las.

Esta dificuldade se assenta num modelo de escola e de formação de professores/as que privilegia os conteúdos escolares desvinculados da realidade vivida pelos/as estudantes. Por esse viés, observa-se, por exemplo, que temas como “corpo humano” chegam às escolas, via disciplinas escolares, de forma desarticulada do cotidiano e das experiências de professores/as e seus/suas alunos/as.

Contudo, falar em Sexualidade talvez seja, na contemporaneidade, um dos desafios que mais preocupa

professores/as, assombrados/as pelas manifestações sexuais, descobertas corporais, violência sexual, diversidades sexuais, gravidez na adolescência, violência contra a mulher e das visíveis marcas sociais destas questões.

Além disso, aponta-se que as abordagens de sexualidade, nos espaços escolares, elegem as disciplinas de Biologia e Ciências e os professores/as dessas disciplinas como agentes privilegiados na construção de saberes e respostas sobre a Sexualidade Humana. “Esta tendência de explicar fenômenos humanos em termos biológicos é muito forte quando falamos de sexualidade, e define, muitas vezes, nossos entendimentos acerca das categorias como corpo, sexo, gênero (...)” (CARVALHO, 2009, p.2).

Nesse contexto, considera-se que as questões referentes à sexualidade devem ser tratadas sob uma abordagem plural, transversal e interdisciplinar, no processo de ensino-aprendizagem, devendo ser abordada por professores/as das mais diversas disciplinas. Cabe ressaltar, também, que não há, na formação de professores/as das diversas áreas, espaços de estudo e de reflexão sobre estes temas (SANTOS; CICILLINI, 2011), de modo que sejam oferecidas ferramentas para a análise e compreensão das construções de corpo e de sexualidade no espaço social e do “papel” da escola e dos/as docentes nessas discussões. Com isso, no espaço da docência, professores/as parecem não saber lidar com tais questões em razão, muitas vezes, deste vazio formativo. Daí a necessidade de os cursos de formação contemplarem essas temáticas em seus currículos, uma vez que estão “presentes cotidianamente no espaço escolar, sendo papel da escola tratá-las” (LEÃO; RIBEIRO, 2009, p. 7).

Abordagem de gênero e sexualidades em sala de aula: principais dificuldades

A inserção da sexualidade e das relações de gênero em sala de aula é de grande importância para que possamos entender melhor como as/os jovens estão obtendo as informações que possam

contribuir para sua formação intelectual e no que diz respeito à construção de sua identidade sexual, pois esses/essas alunos/as trazem para o ambiente escolar todas as suas dúvidas, as questões relacionadas ao tema e, em alguns casos, é somente na escola que as/os alunas/os poderão sanar as dúvidas e as questões referentes a este tema, portanto, é função dos/das educadores/as desenvolver ações responsáveis que sanem as dúvidas dos/das adolescentes.

Ao trabalhar sexualidade em sala de aula, as dificuldades enfrentadas pelos/as docentes são inúmeras, mas na maioria dos casos, estão relacionadas com a falta de materiais didáticos que contemplem essa discussão, com a presença de preconceitos, de crenças pessoais dos/das profissionais, dos/das estudantes etc.

Estas dificuldades são potencializadas por meio de fatores relacionados com o despreparo profissional por não ter essa temática em sua formação inicial, a falta de apoio da gestão escolar e, ainda, a não aceitação de pais e mães com a temática, pois se acredita que ainda não está na hora de seus/suas filhos/as começarem a saber sobre sexualidade e que essa discussão não deve ser feita na escola, mas em casa.

Segundo Aquino, a maioria dos pais não está preparada para aceitar a sexualidade de seus/suas filhos/as, mesmo que isso seja inevitável. Sobre esta questão,

é preciso levar em conta que, no imaginário dos pais, professores e alunos, a diáde educação/sexualidade, configuram um campo de tensão, instabilidades, e, em última instância, de acentuado mal-estar. (AQUINO, 1997, p. 07).

Segundo Lopes e Borges (2015), a educação é um dos espaços sociais pensados e talvez um dos mais importantes, para formar esse/essa aluno/a com senso crítico, este sujeito emancipado, autônomo, racional, político. As autoras trazem a definição de um/a professor/a qualificado/a, como aquele/aquela profissional que seria capaz de oferecer a seus/suas alunos/as os conhecimentos acumulados pela humanidade. Neste sentido, segundo as autoras, um/a professor/a emancipador/a seria aquele/aquela que questiona as condições nas quais esses conhecimentos se tornaram válidos. Um/a

professor/a que domine estas características será capaz de trabalhar as questões de gênero e a sexualidade de forma ética e profissional.

Da mesma forma, as mesmas afirmam que os/as próprios/as professores/as são responsáveis por sua formação e que é dever dos mesmos apostar em uma formação docente mais solidária, estando dispostos/as a trabalhar por uma educação com algum senso de justiça social, liberdade e democracia, buscando uma teoria educacional, aberta ao risco e ao questionamento constante, tentando formar nossos/as alunos/as no envolvimento com um projeto educativo voltado para essas mesmas ideias, que entendam seu lugar na sociedade e busquem a igualdade e lutem contra as marginalizações sociais.

Pedagogia histórico-crítica como meio de superação das desigualdades de gênero e de sexualidades na educação

A escola é o ambiente propício para superar os preconceitos e desigualdades de gênero, pois acredita-se que a igualdade social e sexual faz parte do processo de formação da consciência crítica e, a partir da aquisição do conhecimento científico, é possível superar o senso comum por meio da construção de uma “consciência filosófica” propriamente dita.

Assim, ao considerarmos que a emancipação humana ocorre através de um longo processo de reflexão acerca da educação, os textos de Saviani mostram-se imprescindíveis nesse processo quando mostra como se dá a passagem do senso comum à consciência filosófica. Todavia, o processo de emancipação não se dá apenas na pessoa isoladamente, mas, a partir da mesma, enquanto ser social.

O compromisso na relação professor-aluno se sustenta na defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros) e na participação em movimentos sociais pela democratização, que surgem da autorreflexão sobre as distorções ideológicas e dos condicionantes institucionais a partir do desenvolvimento da análise e da crítica social. Romper com preconceitos de gênero

significa superar a visão de senso comum, pois requer compreender criticamente o contexto histórico e cultural em que a sociedade é ideologicamente educada.

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 1996, p. 2).

Esta é uma questão histórica, pois as finalidades da educação sempre estiveram vinculadas aos interesses das classes dominantes, detentoras do poder político e econômico, as quais, objetivando a manutenção de seus privilégios, utilizam-se de um plano ideológico para, mascaradamente, designar às classes desfavorecidas, que Saviani (1996) chama de “dominados”, definindo quais serão suas posições ou seus papéis na sociedade; conduzindo-as a assimilar e repassar às gerações futuras a ideia de que não é possível mudar essa realidade.

Neste sentido, afirma-se a escola como espaço privilegiado para a transmissão do saber historicamente produzido pela sociedade e a sua contribuição na formação de cidadãos que possam informar de maneira crítica e científica como a sexualidade foi historicamente construída, como forma de oferecermos ferramentas que ajudem a abrir mentes e superar preconceitos.

Concepção epistemológica dos estudantes de ciências biológicas sobre a temática gênero e sexualidade

Em função das formas assumidas pelo curso de Ciências Biológicas da UENP, as concepções epistemológicas de seus/suas estudantes articulam as propostas de gênero e sexualidades numa perspectiva pedagógica histórico-crítica. As diretrizes curriculares do curso apresentam essa fundamentação, com base em uma sustentação teórica fundamentada em desconstruir mitos e preconceitos relacionados à sexualidade.

O que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2013, p. 88).

O curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná propicia a seus estudantes a disseminação dos conhecimentos sistematizados como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta concepção pedagógica compreende a educação como um ato de produzir de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pelos homens histórica e coletivamente (SAVIANI, 2013). Essa tendência pedagógica procura desenvolver uma metodologia em que a educação seja uma atividade mediadora da prática social do indivíduo.

Nessa perspectiva, a alternativa encontrada pelo colegiado de Ciências Biológicas da UENP no campus de Jacarezinho-PR para se trabalhar a temática sexualidade de forma coerente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, é a discussão da temática a partir da leitura dos clássicos universais, que vão apresentar ligações com as relações afetivas, sexuais, de gênero, sob a perspectiva do momento histórico em que estes textos foram escritos, dando destaque ao caráter histórico e social da sexualidade.

Seguindo estes pressupostos, as/os alunas/os não estariam se apropriando apenas de modelos de comportamento sexual, mas, apropriando-se da cultura clássica e, a partir dela, estariam vivenciando também as mudanças no cotidiano das gerações passadas, ocasionadas pelo desenvolvimento histórico da humanidade (SILVA, 2015).

Nesses termos, a prática educativa em gênero e sexualidade, precisa levar em conta a dimensão do gênero humano, concebendo sua relação e mediação com a história, a sociedade e a individualidade. Por meio do método dialético de ensino, as questões de gênero e sexualidade, possibilitam a compreensão e o desenvolvimento do próprio ser social na atualidade, dando

condições para uma análise crítica das relações humanas, sob o ponto de vista político, histórico e social, com subsídio teórico-prático, com o objetivo de transformação da prática social (SILVA, 2015).

Assim, o curso de Ciências Biológicas da UENP demonstra que a sexualidade pode ser abordada no ambiente escolar e universitário como conteúdo científico, e deve promover a compreensão, a análise e o desenvolvimento histórico dos conceitos que se encontram a ela relacionados.

Neste sentido, compreende-se que a apropriação do conhecimento científico pode modificar qualitativamente a relação do indivíduo com a sociedade, com base em uma sustentação teórica fundamentada em desconstruir mitos e preconceitos relacionados à sexualidade.

Ao se analisar como são tratadas as questões de gênero e sexualidades no curso de Ciências Biológicas da UENP, nota-se que o currículo do curso traz uma preocupação em não se relacionar os conteúdos referentes as questões de gênero e sexualidades aos conteúdos biológicos, dessa maneira não leva a um enfoque biologicista, onde se trabalha os conteúdos relacionados com modelos de comportamento sexual sem enfoque nas relações humanas. Essa abordagem torna o currículo do curso diferenciado, pois contribui para que os/as futuros/as docentes trabalhem as questões referentes à temática de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

É neste contexto que há o reconhecimento da importância do trabalho dessa temática, em como a necessidade de pensar uma formação de professores/as que compreendam um perfil pedagógico de profissionais da educação escolar voltado para as demandas e os interesses dos/as alunos/as sobre sexualidade e que, ao abordar este tema, o faça de forma ética, consciente e profissional.

Por fim, enfatiza-se que é necessária uma nova perspectiva em relação à educação sexual e que a realidade atual nos mostra o quanto estamos caminhando a passos lentos, porém, é possível contribuir no sentido de que as concepções dos/das docentes sobre esta temática sejam reconsideradas frente aos contextos em que

estes se inserem. Considera-se que as possibilidades se ampliam se ela for inserida na formação inicial, para que os/as professores/as se sintam preparados/as e qualificados/as para lidarem com os/as alunos/as. Neste sentido, é possível identificar avanços, que servirão de suporte para modificar o quadro atual do ensino da sexualidade e superar preconceitos que consolidam a desigualdade social e sexual.

Considerações finais

As discussões sobre gênero e sexualidade são temáticas importantes e urgentes na atualidade, pois estão relacionadas à preservação da vida e aos direitos humanos. Os/As jovens, como sujeitos em formação, têm frequentes dúvidas e necessidades formativas que devem sempre ser acolhidas e trabalhadas no/pelo ambiente escolar, que deve assumir a função social de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Para isso é necessário lembrar que isso é direito dos/das estudantes, já que um dos objetivos declarados pela escola brasileira é educar para a cidadania. Contudo, os/as professores/as não podem ser culpados/as por não terem condições objetivas de entrarem em contato com os elementos que poderiam impulsionar seu desenvolvimento profissional dentre eles, receber formação, de modo que se sentissem capazes e eticamente comprometidos com temas complexos como os trabalhados na temática gênero e sexualidades.

No atual cenário educacional do Brasil o que podemos fazer para a real promoção das discussões sobre as questões relacionadas à temática Gênero e Sexualidades? Ainda não se tem uma resposta para esta questão, sendo assim mais do que construir/desconstruir/ problematizar/desproblematizar as concepções já existentes a respeito desta temática, é necessário nos estudos da Educação de Gênero e Sexualidade, e principalmente na Formação inicial de professores de Biologia e Ciências, questionar os aspectos heteronormativos presente no ambiente escolar e na sociedade em geral.

A inserção deste tema nos currículos dos cursos de formação de professores é um primeiro passo, mas, mesmo assim, deve ser feito com muito cuidado, buscando não se focar somente nos conteúdos biológicos, fortemente associados a uma visão biologicista da sexualidade, referindo-se somente a temas relacionados ao corpo humano e aos aparelhos “reprodutores” masculino e feminino, doenças sexualmente transmissíveis entre outros, contribuindo assim para difundir concepções que são rigidamente estereotipadas em relação ao gênero e à diversidade sexual existente.

É necessária uma proposta permanente para inserção e discussão da temática gênero e sexualidade no ambiente escolar, onde os cursos as licenciaturas incluam em seus currículos esses temas, não em forma de mais uma disciplina, mas inclua de forma transversal no currículo do curso, a fim de que esses/as profissionais sintam-se seguros em lidar com a diversidade. Da mesma forma, há a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, incluindo gestores e pessoal de apoio que trabalham no ambiente.

A reformulação dos cursos de formação inicial de docentes nesta temática, deve se atentar para que quando esses/essas professores/as adentrarem às salas de aula estejam fundamentados/as em uma perspectiva crítica, capaz de considerar o papel da escola de socializar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos e o papel da/do docente como transformador social, com o compromisso de lutar pela educação dos/das menos favorecidos/as, bem como priorizarem por um modelo de sociedade justa, humanista e igualitária superando as formas de sociabilidade impostas pelo modo de produção capitalista.

Referências

AQUINO, J. G. **Sexualidade na Escola Alternativas Teóricas e Práticas**, 5ª ed. São Paulo: Editora Summus, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, orientação sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento enviado ao Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2017a. BRASIL.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento homologado. Brasília: MEC, 2017b.

BONFIM, C. R de S. **Educação Sexual e Formação de Professores de Ciências Biológicas: contradições, limites e possibilidades.** 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, F. A. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? In: COSTA. G.C. **Crítica da crítica dos PCNS: Uma concepção dialética.** III EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. 2012.

Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/critica-critica-dos-pcns-uma-concepcao-dialetica/1999>. Acesso em: 20/09/2020.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

_____. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. **A presença/ausência das temáticas sexualidade e gênero em um curso de Pedagogia.** In: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades: Educação, Saúde, Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. **Anais...** Salvador/Bahia, 2009.

LIMA, W.S.; Oliveira. L. de; Della Justina. L.A. **A formação de professores e a sexualidade na BNCC.** XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1189-1.pdf>. Acesso em: 20/09/2020.

LOPES, A. C.; BORGES, V. **Formação docente, um projeto impossível**. Cadernos de Pesquisa. 2015, v.45, n.157, pp.486-507.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143065>. Acesso em: 20/09/2020.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

NUNES, C.A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANTOS, S.P.; CICILLINI, G. A. **Sexualidade e Relações de Gênero no âmbito da formação docente em Ciências Biológicas: diálogos para a construção de um caminho**. In: II Simpósio Internacional de Educação Sexual: Gênero, Direitos e Diversidade sexual: Trajetórias escolares, 2011, Maringá/PR. **Anais...** Maringá, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2013.

SILVA, M. M. **Pedagogia Histórico-Crítica e sexualidade na educação escolar: considerações a partir da análise do tema “orientação sexual” nos parâmetros curriculares nacionais**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v. 7, n. 1, p. 78-88, jun. 2015.

WEEKS, J. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOBRE AUTORES

Adrielle Camile Figueiredo Gomes: Mestranda no Programa Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Especialista em Gênero e Diversidade Escolar pela Faculdade São Braz-Curitiba. Contato: adriellecfg@gmail.com.

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Especialista em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contato: audiboutin@hotmail.com.

Alessandro Reina: Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Educação (UFPR), Especialista em História Antiga e Medieval e em Filosofia da Educação. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF-UFPR) e coordenador do Grupo de Estudos sobre Cinema e Ensino de Filosofia (GECEF) do Centro Universitário Claretiano. Atua como professor de Filosofia da Secretaria de Educação do Paraná e professor de cursos de Graduação e Pós-Graduação em Filosofia do Centro Universitário Claretiano.

Alisson Antonio Martins: Doutor em Educação, Mestre em Educação e Licenciado em Física, todos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Física (DAFIS), Professor Permanente do Programa em Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) e Coordenador do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desenvolve pesquisas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Física (GEPEF/UTFPR) e do grupo Didática, práticas escolares e publicações didáticas, do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD/UFPR). Contato: amartins@utfpr.edu.

Ambrosina Gomes da Conceição: é professora de Língua Estrangeira - Inglês - da rede pública estadual do Rio de Janeiro e Orientadora Educacional do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. Pós-graduada em Tecnologias em Educação (PUC-RJ) e Mídias em Educação (UFRJ). E-mail: ambrosinaprof@gmail.com.

Ana Cássia Gabriel: Bacharel em Direito pela FIO – Ourinhos; Licencianda em Sociologia pela UNIMES. Contato: anacgabriel.ag@gmail.com.

Ana Lúcia Pereira: Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-

coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná. Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com.

Antônio Carlos de Souza: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPed), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Contato: acsouza@uenp.edu.br.

Edimar Brígido: Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Ética pela mesma instituição. Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de Direito Constitucional. Especialista em Ciências da Religião pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras de Curitiba. Graduado em Filosofia pela PUCPR. É professor de Filosofia no Centro Universitário Curitiba - UNICURITIBA.

Tem trabalhado com as disciplinas de Direito e Filosofia, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Ciência, Filosofia da Natureza, Ética e Seminário de Pesquisa Científica. É autor e coautor das seguintes obras: Diálogos interdisciplinares entre Filosofia e Ciências Humanas (Org. 2014); Ética e Misericórdia (2016); Ensaio entre Filosofia e Educação (Org. 2016); Diálogos contemporâneos entre Filosofia e Educação (2017); Wittgenstein: a ética e a constituição do gênio (Autor. 2018); Jean Calas: no Tribunal da Intolerância (Autor. 2018); Padre Cícero: Para Fazer Valer a Justiça e a Verdade (Autor. 2019); Filosofia, Educação e Ensino: Perspectivas contemporâneas (Org. 2019); Ágora: Fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação (Org. 2019). As pesquisas em desenvolvimento têm sido nucleadas em torno do pensamento do filósofo Ludwig Wittgenstein, além de temas como: ética, política, democracia, direito, ciência, antropologia, estética, natureza e linguagem. É líder do Grupo de Pesquisa Ética, Política e Democracia e membro do Grupo de Estudos Wittgenstein. Contato: edimarbrigido@hotmail.com.

Eduardo Gasperoni de Oliveira: É mestre em Educação pela Uninove. Especialista em Psicopedagogia, Neurociências para Educadores, Educação Infantil, Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Graduado em Letras-Literatura, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Graduando em Música. Atua como professor do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquai, gestor do segmento escolar da Educação Infantil do município de Taquarituba-SP, autor e organizador de coletâneas e membro da Assessoria Educacional e Implantação de Projetos “Educontext”. Contato: egopsicopedagogo@gmail.com.

Elisângela Moreira: Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional e

Neuropsicopedagogia pela Faculdade Eficaz de Maringá. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CJ. Integrante do “Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE)” - Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas. Contato: elisangela.moreira@uenp.edu.br.

Elnora Gondim: Doutorado em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal do Piauí. Contato: elnoragondim@yahoo.com.br.

Fábio Antonio Gabriel: Mestre, doutor e pós-doutorando em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, licenciado em filosofia, bacharel em teologia, licenciado em letras. Especialista em Ética; Ensino de Filosofia e Sociologia; Ensino Religioso. Foi bolsista de doutorado CAPES/Fundação Araucária. Professor de Filosofia da Rede Estadual do Paraná (20 horas). Tem experiência docente no ensino superior e no ensino médio. Áreas de pesquisa: Ensino de Filosofia; Estágio Supervisionado; Ética; Filosofia Contemporânea e Formação de Professores. Contato: fabioantonigabriel@gmail.com.

Fernanda Vieira de Souza: Acadêmica de Pedagogia. Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/*Campus* Jacarezinho. Contato: nandhasapp@gmail.com.

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martínez: Doutora e mestre em Educação (UEPG). Docente do curso de pedagogia UENP/CJ. Líder do Grupo de Pesquisa e Educação (GEPE-UENP/CJ). Pesquisadora sobre Trabalho Docente – GEPTRADO/UEPG. Membro

participante do RIPFOR – Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação de Professores e Prática docente. Contato: fwmartinez@uenp.edu.br.

Francieli Terezinha Borges: Graduanda em Licenciatura em Letras na UEPG. Contato: frantborges@hotmail.com

Joélcio Saibot: Faculdade Vicentina. Graduado em Filosofia e Teologia pela Faculdade Vicentina – Curitiba; graduado em Psicologia pela Faculdade Guairacá – Guarapuava. Especialização em Formação Humana e Gestão Escolar. Mestrando em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Contato: jlcsbt@hotmail.com.

Josiane Cristina de Araujo: Graduanda em Licenciatura em Pedagogia - UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho. Bolsista no Programa de Iniciação à Docência - Residência Pedagógica - Pedagogia UENP/CJ Contato: josi_arau@hotmail.com.

Karina Gaspar de Oliveira: é Mestre em Filosofia (UERJ) e Especialista em Docência em Educação à Distância (IBF). Revisora de trabalhos acadêmicos (Instagram: karinagaspar.oficial). Professora de Filosofia e Filosofia em Espanhol do Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto desde a sua inauguração no ano de 2014. Contato: karinabuccos@yahoo.com.br.

Lucimar Araujo Braga: Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutora em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa e orienta na área de Currículo Educacional e suas diversidades, Filosofia da Linguagem, Nova Pragmática, Formação de Professores e Língua Espanhola. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2002. Contato: labraga2007@gmail.com.

Maria Letícia Neves: Professora da rede municipal (IRATI/PR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/IRATI-PR) - Bolsista CAPES e integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação na mesma universidade. Pedagoga graduada pela Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus Irati. Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, pela mesma universidade.

Marilda Aparecida Behrens: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pedagoga pela UFPR. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Católica de São Paulo. Docente no Programa de Pós- Graduação em Educação da PPGE-PUCPR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa-PEFOP -Paradigmas educacionais e Formação de professores. Contato: marildaab@gmail.com.

Michelle Fernandes Lima: Professora da Universidade Estadual do Centro Oeste: Campus Irati (PR), nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação e Políticas Educacionais. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação. Mestre em fundamentos da educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR. Pós Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste. Líder do grupo de pesquisa Estado,

Políticas e Gestão da Educação (UNICENTRO/IRATI-PR), Pesquisa nas linhas: Formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais (Ed. Básica e Superior); Pesquisa em Políticas Educacionais; Política educacional em Gramsci; História da política educacional (educação superior). Diretora do Setor de Ciências, Humanas, Letras e Artes (SEHLA/I).

Pâmela Baccon: Bacharel em Direito pela UNIOESTE-Universidade Estadual do Oeste do Paraná no campus de Francisco Beltrão. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul. Servidora Pública Estadual do Paraná- Secretaria de Segurança Pública. Amante da pesquisa e da filosofia. Contato: pamelabaccon@gmail.com

Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi: Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP/CJ e Professora Pedagoga do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora no Programa de Iniciação à Docência - Residência Pedagógica - Pedagogia UENP/CJ. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Atividade e Ensino (GEPAE) da Universidade Estadual de Maringá. Contato: patricia.formaggi@uenp.edu.br

Rafael Augustus Sêga: É pós-doutor em Cultura e Identidades Brasileiras pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP 2016). Pós-doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2008). Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2003). Mestre em História (1996). Graduado em licenciatura e Bacharel em História pela UFPR (1992). Especialista em Educação na área de

Política e Sociedade, pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL, 2020). É professor titular EBTT (2014) do Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR.

Sandra Eleine Romais Leonardi: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Especialista em EaD e Novas Tecnologias pela Faculdade da Lapa (FAEL) e Licenciada em Letras Português-Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Coordena o Projeto de Pesquisa “A prática de leitura literária no Ensino Médio: apontamentos críticos e metodológicos”. Atua como professora adjunta no Curso Técnico de Petróleo e Gás do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT/UFPR). Contato: sandraeleine@hotmail.com.

Sheila Fabiana de Quadros: Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste, atuando atualmente com o curso de Pedagogia e Letras. Mestre pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, pesquisando na linha História e Políticas Educacionais. Pesquisa atualmente as Políticas Educacionais focando a Gestão Escolar e a Educação em outros espaços, valorizando a Educação social, Pedagogia social, Pedagogia Hospitalar e Empresarial. Pesquisa sobre a Educação do Idoso, incluindo a Gerontologia Educacional, a Educação permanente e a educação em espaços não-formais. Atuou junto ao Setor de Alta complexidade denominado acolhimento institucional, trabalhando na área social com crianças, adolescentes e idosos, realizando trabalho articulado com o MINISTÉRIO PÚBLICO E JUDICIÁRIO durante treze anos. Atuou como professora do quadro efetivo municipal na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais no município de Prudentópolis-PR. Email: sheilafquadros@gmail.com

Sara Nicacia de Souza Godoi: Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPed), da UENP. Contato: sara.h_2011@hotmail.com

Tiago Tendai Chingore: Doutorado em Filosofia na Universidade Pedagógica. Com Sandwich em Filosofia pela UFC-Brasil. Professor de Ética Política, Filosofia de Direito e Filosofia Política no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais na faculdade de letras e Humanidades, Extensão da Beira. Pesquisa sobre questões da Educação, Ética e Política, Filosofia Intercultural (Saberes locais) no contexto moçambicano. Contato. ttendaigamachingore@gmail.com

SOBRE ORGANIZADORES

Ana Lúcia Pereira: Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná. Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com

Antônio Carlos de Souza: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPed), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Contato: acsouza@uenp.edu.br

Edimar Brígido: Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Ética pela mesma instituição. Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de Direito Constitucional. Especialista em Ciências da Religião pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras de Curitiba. Graduado em Filosofia pela PUCPR. É professor de Filosofia no Centro Universitário Curitiba - UNICURITIBA. Tem trabalhado com as disciplinas de Direito e Filosofia, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Ciência, Filosofia da Natureza, Ética e Seminário de Pesquisa Científica. É autor e coautor das seguintes obras: *Diálogos interdisciplinares entre Filosofia e Ciências Humanas* (Org. 2014); *Ética e Misericórdia* (2016); *Ensaio entre Filosofia e Educação* (Org. 2016); *Diálogos contemporâneos entre Filosofia e Educação* (2017); *Wittgenstein: a ética e a constituição do gênio* (Autor. 2018); *Jean Calas: no Tribunal da Intolerância* (Autor. 2018); *Padre Cícero: Para Fazer Valer a Justiça e a Verdade* (Autor. 2019); *Filosofia, Educação e Ensino: Perspectivas contemporâneas* (Org. 2019); *Ágora: Fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação* (Org. 2019). As pesquisas em desenvolvimento têm sido nucleadas em torno do pensamento do filósofo Ludwig Wittgenstein, além de temas como: ética, política, democracia, direito, ciência, antropologia, estética, natureza e linguagem. É líder do Grupo de Pesquisa Ética, Política e Democracia e membro do Grupo de Estudos Wittgenstein. Contato: edimarbrigido@hotmail.com

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez: Doutora e mestre em Educação (UEPG). Docente do curso de pedagogia UENP/CJ. Líder do Grupo de Pesquisa e Educação (GEPE-UENP/CJ). Pesquisadora sobre Trabalho Docente – GEPTRADO/UEPG. Membro participante do RIPFOR – Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação de Professores e Prática docente. Contato: fwmartinez@uenp.edu.br

CONHEÇA AS DEMAIS COLETÂNEAS PUBLICADAS, VISITE
www.coletaneascientificas.com.

“A análise de diversos casos concretos é um diferencial nesta coletânea, que avulta a construção de discussões críticas no horizonte de grandes eixos da área docente, como se cada um dos autores procurasse destacar o fazer do dia a dia, o vivido e vivenciado em suas práticas de educação e ensino, refletido e elaborado crítica e criteriosamente.”

Professora Doutora Maria Julia Souza Chinalia

Mestre e doutora em Prevenção e Intervenção Psicológica (PUC-Campinas)

“A presente coletânea tematiza elementos importantes da educação nos mais variados aspectos. Queremos registrar memória de tantas pessoas que foram vítimas da COVID-19 e solidarizarmo-nos com os familiares das vítimas. Alguns artigos nesta coletânea permitiram-nos refletir o quanto o neoliberalismo tem avançado na educação com seus nefastos frutos. Urge um movimento de toda sociedade para buscar formas humanizadoras de lutar contra os desafios emergentes no âmbito educacional, que são os mais variados, dos quais citamos, como exemplo, a precarização do trabalho docente na contemporaneidade”

Professor Doutor Fábio Antonio Gabriel

Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

