

# EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS E APLICAÇÕES

**Francílio de Amorim dos Santos**  
**Jenerton Arlan Schütz**  
**(Organizadores)**



# EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS E APLICAÇÕES





**Francílio de Amorim dos Santos**  
**Jenerton Arlan Schütz**  
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
DIÁLOGOS E APLICAÇÕES**

## Copyright © das 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 autores.

---

**Francílio de Amorim dos Santos; Jenerton Arlan Schütz (Orgs.)**

**Educação escolar: diálogos e aplicações.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 382p.

ISBN 978-85-7993-804-7 [Ebook]  
975-85-7993-805-4 [Impresso]

1. Educação escolar. 2. Metodologias na educação. 3. Educação e democracia. 4. Texto na sala de aula. I. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 340

---

**Capa:** Andersen Bianchi.

**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)



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2019

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	9
Francílio de Amorim dos Santos	
<b>GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E INFÂNCIA(S): IMPLICAÇÕES DA NOVA LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM</b>	11
Jenerton Arlan Schütz Maria Simone Vione Schwengber	
<b>ESCOLA SEM PARTIDO: O DIREITO A FORMAÇÃO CIDADÃ E O LUGAR DO ENSINO DA FILOSOFIA</b>	31
Amarildo Cerqueira Pereira Marta Bramuci de Freitas	
<b>A ÉTICA E A MORAL NO AMBIENTE ESCOLAR</b>	55
Pâmela Pongan	
<b>EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE UM CAMINHAR DEMOCRÁTICO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE JOHN DEWEY</b>	67
Eliane Alves da Silva Noelma Soares Silva Szervinskis Rafael Gonçalves Campolino Vilma Ribeiro da Silva	
<b>PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS HUMANAS EM PIAGET</b>	85
Augusto Kessai Agostinho Chicava Ivan Luís Schwengber	
<b>METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: O DIA A DIA ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO</b>	99
Angélica Dalla Rizzarda Edina Foresti Christovam Elisandra Zanotto Locatelli	



<b>DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM: CARACTERIZAÇÕES E CONCEITUAÇÕES NECESSÁRIAS</b>	<b>113</b>
Ana Laís Montipó Nayara Calisto Chabatura Verediane Wollinger	
<b>AS DIFERENTES EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR</b>	<b>131</b>
Anaquel Gonçalves Albuquerque	
<b>O PIBID EM CENA: RELATOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS A PARTIR DE RESENHAS DE FILMES</b>	<b>145</b>
Fernando Silvério de Lima Tátima Aparecida de Paula Mapa Cristina Aparecida de Jesus	
<b>IDEB E IDEA: UMA ANÁLISE SOBRE OS INDICADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL</b>	<b>163</b>
Marineldo de Brito Lima Francílio de Amorim dos Santos	
<b>PESQUISA QUANTITATIVA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>177</b>
Edith Maria Batista Ferreira Joselma Ferreira Lima e Silva	
<b>APRENDIZAGEM COLABORATIVA E TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: ANALISANDO O PAPEL DOS PROFESSORES NA AMAZÔNIA</b>	<b>199</b>
Kleby Miranda Costa	
<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE A METAFÍSICA E A PÓS-METAFÍSICA</b>	<b>219</b>
Leandro José Kotz Jenerton Arlan Schütz	
<b>O SUJEITO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARANAENSE: UM ESTUDO HISTÓRICO-POLÍTICO E DESAFIOS ATUAIS PARA A CATEGORIA</b>	<b>235</b>
Camila Maria Bortot Kethlen de Leite Moura Aline Rodrigues Alves Rocha	

<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FOMENTO À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL</b>	259
Luis Guilherme Vieira Everton Bandeira Martins	
<b>ENSINO DE GEOGRAFIA E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE PODE MELHORAR?</b>	279
Lineu Aparecido Paz e Silva	
<b>O REENCONTRO COM A FÉ DE NOSSOS PAIS: PENSAR O RELIGIOSO A PARTIR DE UM RETORNO ÀS FONTES JUDAICO-CRISTÃS</b>	299
Leonardo Envall Diekmann Jean Rodrigo Pinheiro Leandro José Kotz	
<b>EXPERIÊNCIAS DA LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR</b>	317
Jessé Pinto Campos Fabíola de Fátima Igreja Erika Kamyla Nogueira Ranieri	
<b>O BRAILLE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BREVE REFLEXÃO A PARTIR DO CURTA METRAGEM “AS CORES DAS FLORES”</b>	337
Rivaldo Vicente da Silva Guacyra Costa Santos Nayara Alves de Sousa	
<b>POLISSEMIA, LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO TEÓRICO-PRÁTICO A PARTIR DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS/SCC</b>	353
Wallace Dantas	
<b>PERSPECTIVAS ACERCA DOS ESPAÇOS URBANOS CONTEMPORÂNEOS: AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS</b>	369
Geovane Schulz Rodrigues Alois Guilherme Pletsch Saldanha Tarcisio Dorn de Oliveira	



## PREFÁCIO

Atualmente, vive-se em tempos de rápidos avanços tecnológicos e intensa inserção de informações, científicas ou não, nas redes de comunicação. Nesse cenário, o processo de ensino formal não se encontra isento de ser atingido por essa fluidez tecnológica e comunicacional, fato que demanda (re)organização constante em relação ao que se ensina e pesquisa e, como tal, a forma como o produto desses elementos chega à sociedade.

Toma-se, nesse contexto, o ensino como possibilidade de iluminação da mente como foco ao estímulo de pessoas críticas e dotadas de capacidade para mudar sua realidade, ao tempo em que operacionaliza a produção do conhecimento e possibilita a inserção desses indivíduos na sociedade como promotores de história.

Ao longo do tempo, a escola vem se constituindo, nos seus vários níveis de ensino, cada vez mais como espaço politizador e elemento-chave na discussão de temas polêmicos. No decorrer do processo de formação cidadã e assimilação dos traços culturais gerais e locais a escola se põe como essencial ao desenvolvimento humano integral, tornando possível o conhecimento da dinâmica humana e da própria natureza em diversos espaços.

Cabe, neste sentido, salientar a necessidade de refletir sobre as repercussões dos atos políticos, não somente sobre os distintos setores da sociedade, em especial a educação, mas acima de tudo perceber suas implicações espaço-temporais. Posto que se tenha visto veemente vontade governamental em sufocar o pensamento crítico, notadamente a partir da supressão da obrigatoriedade dos componentes curriculares onde o debate é essencialmente algo natural.

Nessa perspectiva, a obra intitulada *“Educação escolar: diálogos e aplicações”* apresenta-se como espaço de produção científica, ensino e extensão, fruto do empenho de pesquisadores de distintas áreas do conhecimento científico. Na obra poder-se-á encontrar leituras diversas, com linguagem acessível, voltadas a discussão de



temas elementares ao conhecimento humano, fundamentais aos profissionais do âmbito educacional.

Nos capítulos que seguem, encontram-se rigorosos e apaixonantes debates acerca da linguagem do ponto de vista de seus distúrbios, polissemia, formação de leitores e produção textual a partir de escolas em tempo integral. Os temas argumentam, ainda, sobre direitos ligados à acessibilidade e a escola sem partido, particularmente no âmbito do ensino e filosofia, perpassando por reflexões sobre as diferentes formas de violência, ética e moral na escola.

Ocorrem questionamentos, também, sobre as metodologias ativas e a educação escolar, entre a metafísica e a pós-metafísica, bem como acerca das estruturas cognitivas humanas em Piaget, aprendizagem colaborativa e teoria histórico cultural, indicadores de avaliação do Ensino Fundamental e pesquisa quantitativa em educação.

Ressalta-se, ainda, a discussão empreendida sobre as implicações do neoliberalismo na nova linguagem da aprendizagem, o uso do cinema e do Braille nas aulas de Educação Física, além de relatos de professores em formação no ensino de Inglês a partir de resenhas de filmes e as transformações associadas ao ensino de Geografia na Educação Básica.

Em suma, a leitura da obra que segue é obrigatória aos agentes que compõe a comunidade escolar, em seus diversos níveis, posto que apresenta temáticas ligadas ao seu contexto. O livro é um convite a reflexões diversas e possibilidade para mudanças no trato das questões associadas ao ensino, bem como fonte de pesquisa e eixo norteador para pensar novas tendências para educação contemporânea.

Prof. Dr. Francílio de Amorim dos Santos  
IFPI / *Campus* Piripiri

# GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E INFÂNCIA(S): IMPLICAÇÕES DA NOVA LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM

Jenerton Arlan Schütz<sup>1</sup>

Maria Simone Vione Schwengber<sup>2</sup>

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

*Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 14).*

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (Unijui), Mestre em Educação nas Ciências (Unijui), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi), Licenciado em História e Sociologia (Uniasselvi) e Licenciado em Pedagogia (Faculdade Campos Elíseos). Atuou como Professor de História e Sociologia no Estado de Santa Catarina (2012-2017). Possui experiência de docência no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Atualmente é Professor de História na Rede Municipal de Ensino de Santo Ângelo/RS. Áreas e autores de investigação: Filosofia da Educação, Modernidade, Condição Humana, Educação Escolar, Infância, Política, Hannah Arendt. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

<sup>2</sup> Possui graduação em Educação Física (Unicruz), Mestrado em Educação nas Ciências (Unijui) e Doutorado em Educação (UFRGS). Atualmente é professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. É pesquisadora membro atuante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq) (desde 2003) e do grupo do Grupo de Estudo e Pesquisa *Paidotibus* em (Ijuí-CNPq) (2010). Assessoria e consultoria: Consultoria *ad hoc* para o Ministério da Educação (MEC). Membro da Equipe Avaliadora. Edital MEC Guia de Tecnologias Educacionais Educação Básica (2014-2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, Corpo, Gênero, Educação em Saúde e Corpo-movimento. E-mail: simone@unijui.edu.br

O presente capítulo tematiza a arte da governamentalidade neoliberal<sup>3</sup> e, nesse horizonte, o desenvolvimento de estratégias, de mecanismos, de técnicas de controle e regulação das populações infantis. Considerando que as formas de controle e regulação se ajustam também ao modo de governar de outros segmentos da população, tais como aqueles constituídos por sujeitos de outras faixas etárias, como adultos e idosos.

As estratégias, mecanismos, técnicas e regulação das populações infantis estão vinculadas à disseminação de um *éthos* empresarial, este, objetiva instituir uma infância empreendedora e, desse modo, assumir o governo e o controle específico para essa população. Nesse sentido, assumimos que o governo da infância toma por referência três condições: i) a questão do consumo-criança; ii) a questão da concorrência individual; iii) as intervenções cada vez mais precoces na infância e em sua educação.

A primeira condição – a consumo-criança – justifica-se pelo viés da prevalência capitalista, para que o capitalismo de consumo consiga prevalecer, é fundamental tornar as crianças consumidoras e tornar os consumidores crianças. A segunda condição – concorrência individual – é justificada a partir da importância crucial dada por Foucault (2008a) à governamentalidade neoliberal atuante nas sociedades de controle, em que os mecanismos de concorrência devem constituir o princípio regulador das sociedades reguladas. Por fim, a terceira condição justifica-se pelo fato das intervenções nas infâncias incidirem cada vez mais cedo, interessa-nos aqui a intervenção no âmbito educacional.

Tais efeitos neoliberais são, cada vez mais presentes no âmbito escolar e, por isso, necessitam ser cartografados. Consideramos que estas condições assumem uma linguagem específica no campo educacional, facilitando uma nova descrição do processo da

---

<sup>3</sup> O *modus operandi* da governamentalidade neoliberal tem na liberdade uma concepção articuladora no processo de verificação, produzida como algo a se buscar, querer, isto é, um objeto de consumo. Por isso, não investir na infância seria um terrível desperdício.

educação escolar em termos de uma transação neoliberal: na qual o aluno é um potencial consumidor, aquele que possui certas “necessidades” que precisam ser satisfeitas; o professor e a escola são vistos como provedores, que precisam satisfazer as necessidades do aluno; a própria educação se caracteriza como uma mercadoria a ser fornecida ou entregue pelo professor e a ser consumida pelo aluno.

Ponderamos que é esta a ideia que consta por trás de uma concepção de que as escolas e os professores devem possuir flexibilidade, que devem atender e responder às necessidades dos alunos e, em muitos casos, a relação deve fundar-se segundo o princípio de que o aluno/consumidor está sempre com razão, que não deve ser “perturbado”. Desse modo, para atrair os alunos, nada mais justo do que criar uma roupagem de que o próprio processo da aprendizagem tem de ser fácil, atraente e emocionante, além de muitos outros elementos mais.

É esse movimento presente atualmente na educação escolar, a saber, da nova relação professor (provedor/facilitador/mediador/animador) e aluno (consumidor/cliente/protagonista) que tem sido o mote de grande parte das escolas brasileiras e do presente escrito. Outrossim, problematiza-se o que denominamos de a “nova linguagem da aprendizagem<sup>4</sup>”, uma vez que esta faz-se presente em vários discursos contemporâneos sobre as infâncias e sua educação.

Portanto, é preciso refletir sobre a infância como uma “[...] prática discursiva e não-discursiva a partir de novas práticas de biopoder, ligadas aos emergentes mecanismos de

---

<sup>4</sup> A noção de aprendizagem que aqui assumimos refere-se à aprendizagem enquanto aquisição, na busca de obter mais e mais, querendo mostrar quem você é e em que posição está. Dito de outro modo, o que vemos é uma busca incessante pelas diferentes formas de aprendizagem, dentro e fora das instituições educacionais, para citar algumas: academias, manuais de autoajuda, palestras motivacionais, *coaching*, *voucher*, internet, vídeos etc, trata-se de uma explosão silenciosa da aprendizagem, muito mais individualista, uma luta consigo mesmo, com seu corpo, suas relações ou sua identidade.



governamentalidade das populações e dos indivíduos” (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESHI, 2005, p. 44), este será o movimento empreendido nas próximas páginas.

## **GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: PERVERSÃO E DESAPARECIMENTO DAS INFÂNCIAS**

Ao nos debruçarmos sobre pesquisas que configuram a condição da infância na contemporaneidade, defrontamo-nos com o que se assemelha a uma espécie de sequestro da infância, anunciando a sua morte e sua perversão, o que ocasiona, no desaparecimento da infância.

Esse suposto sequestro ou perversão, morte ou desaparecimento, deve-se não só à comercialização diária da vida humana ou ao declínio das relações entre a infância e cultura, ou entre os adultos e as crianças, mas, mais especificamente, a partir da comercialização da própria infância, mormente, àquela vinculada pela via do consumismo exacerbado. Barber (2009) reitera que o capitalismo, para sobreviver e prevalecer, precisa tornar as crianças consumidoras e tornar os consumidores crianças, traduzindo-se, grosso modo, num *éthos* que conduz à essa infantilização de quase todos.

Ainda na esteira do pensamento de Barber (2009), essa infantilização da sociedade aponta, de um lado, para a estupidificação dos bens materiais e dos compradores numa economia que parece produzir mais bens do que as pessoas realmente precisam. E, por outro, para uma atitude de focar nas crianças, uma vez que são elas as consumidoras num mercado global em que não há consumidores, relativamente, suficientes. Desse modo, é a infantilização e a sequente estupidificação da sociedade contemporânea que caracteriza a privatização e a despolitização da população em geral.

Podemos considerar que o consumismo exacerbado, a publicidade e o marketing corporativo vêm conseguindo realizar um verdadeiro assalto à infância, o que colabora para a ideia de

‘infância roubada’. Nisso, as estratégias de controlar e, literalmente, atingir a população infantil, têm efeitos que estão para além da mera quantidade e qualidade dos produtos e serviços, uma vez que procuram influenciar e afetar nos valores essenciais, a saber, nas escolhas de vida, conseqüentemente no modo de como buscamos definir a felicidade e como aferimos o nosso valor próprio.

Para Werneck (2007, p. 9-10) esse movimento de governamentalidade neoliberal assume um processo de “desconstrução da infância”. Tem-se como resultado, diz ele, que as crianças deixaram de brincar, de sonhar e de (re)inventar seus próprios brinquedos, transformando-se em consumistas vorazes, ao passo que a escola, de tão preocupada em formar alunos competitivos para o mercado, já não lhes oferece o menor prazer nas atividades pedagógicas, e os pais, por sua vez, estariam se tornando incapazes de exercer sua autoridade com firmeza e responsabilidade<sup>5</sup>.

A governamentalidade neoliberal se dirige a todas as populações, entretanto, nossa ênfase será a população infantil, considerando que elas, basicamente, não possuem a maturidade suficiente para discernirem sobre os conteúdos que lhes são veiculados pela publicidade, pelo consumo e pelas demais estratégias de controle e regulação populacional. Outrossim, as crianças estão incapacitadas de se informar sobre os estes mecanismos e, portanto, julgarem o que lhes é ou não conveniente, a fim de que sejam capazes de tomar decisões coerentes em suas vidas.

Nesse sentido, podemos considerar que esta governamentalidade neoliberal se baseia numa racionalidade fundada num exercício econômico, menos dispendioso e mais produtivo do poder que compõe uma maquinaria de governo que

---

<sup>5</sup> Não raras vezes ocorre que as crianças se “autorizam” sobre os pais que perderam as referências, o que demonstra a dificuldade dos pais em sustentar sua posição de autoridade responsável perante as crianças, além de apresentar a realidade de vários pais que não conseguem impor limites a seus filhos porque estes “não deixam”, levantando a suspeita de, afinal, “quem educa quem”?

envolve o conhecimento da coisa a ser governada e o desenvolvimento de estratégias de intervenção (FERREIRA, 2013). Almeja-se, grosso modo, a obtenção de sucesso no disciplinamento dos corpos infantis, com o intuito de, quando estes forem adultos, as coerções já não precisarem ser tão mandatórias e severas.

Esse disciplinamento são operações sobre os corpos das crianças, as suas almas, seu próprio pensamento, sua conduta, e isso de tal modo a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 1993). Nessa perspectiva, o não investimento na infância seria, segundo a governamentalidade neoliberal, desperdiçar uma grande chance de governo.

Nessa direção, a disseminação de uma cultura empreendedora neoliberal pode ser pensada a partir dos processos, mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle dirigidas às populações (infantis, adultas, idosas...), com vistas a programar os modos de agir, pensar e sentir dos indivíduos, além do modo de como estes se situam diante de si mesmos, do modo da vida que levam e no mundo em que vivem.

Tais processos, mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle fazem dos princípios econômicos (mercadológicos) os princípios que devem normatizar toda a vida na sociedade, traduzindo-se naquilo que denominamos de *sociedade de consumo*<sup>6</sup>, fazendo com que os indivíduos estabeleçam, cada vez mais, relações de concorrência entre si, tornando-se, também, numa *sociedade de empresa*. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 200-201),

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos de concorrência. São

---

<sup>6</sup> Baudrillard (2008), e diversos outros autores, como Bauman (1999), Featherstone (1995) e Lipovetsky (1989) consideram que a sociedade pós-moderna é uma sociedade de consumo.

esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção.

Essa relação da sociedade de consumo com a sociedade de empresa faz surgir o que denominamos de indivíduo micro-empresa – uma espécie de “Você S/A” – e da produção, que podemos também denominar de empreendedor. Na medida em que agem e fazem como qualquer empresa, sob a lógica dos investimentos, da eficácia, da eficiência, da competitividade, da inovação, logo, suas relações sociais, seus valores e comportamentos são determinados por relações que são, de modo eminente, concorrenciais.

Nesses termos, o outro não pode assumir o lugar de outridade/alteridade<sup>7</sup>, pois a relação que se estabelece é de que o outro é virtualmente um concorrente, um obstáculo a ser superado, batido e, excepcionalmente, descartado. O outro é um empreendedor que concorre comigo e com os demais, eis ser fundamental que o empreendedor (sujeito) conte consigo mesmo para enfrentar os desafios diários. Não é a toa que o verdadeiro empreendedor é aquele capaz de aprender sozinho, e nesse movimento concordamos com Bauman (2008), em que o problema não é propriamente o de consumir mercadorias, mas em tratar o *outro* como tal. Para Dolabella (2003, p. 16):

Na lida aprendi que todos nascemos empreendedores e que, se deixamos de sê-lo mais tarde, isso se deve à exposição a valores antiempreendedores na educação, nas relações sociais, no ‘figurino cultural’ conservador a que somos submetidos. Lidar com crianças, portanto, é lidar com autênticos empreendedores ainda não contaminados por esses valores.

---

<sup>7</sup> Significa reconhecer-se no outro (e com o outro), mesmo que a princípio existem diferenças físicas, psíquicas e culturais. Por esse motivo, o eu na sua forma individual só pode existir através de um contato com o Outro, com a diferença.



Como a criança é naturalmente um empreendedor, porque não partir de uma educação que lhe permita desenvolver, desde a primeira infância, suas potencialidades, habilidades e competências, investindo em seu capital humano, realizando seus sonhos e atingindo seu pedido de felicidade? Trata-se de um retorno romântico ao *Emílio* de Rousseau, onde é fundamental tomar as crianças como guias, já que são empreendedoras natas e não se deve desconsiderar seus impulsos e emoções “naturais”.

E, nessa esteira de pensamento, chegam os gritos em favor da libertação da criança, por intermédio de sua educação e conscientização. Como se, de repente, se dessem conta de que nunca se teria escutado as crianças, de que nunca se tinha levado a sério o que elas têm a nos dizer. Por isso, encontramos na nova palavra de ordem: “é preciso dar voz e vez às crianças”, a fim de saber o que elas sentem, pensam, querem e necessitam.

Contudo, este modo de pensar nos remete à crítica empreendida aos sistemas educacionais que não possibilitam experiências singulares, inovadoras e, principalmente, não se baseiam nos interesses e necessidades empreendedoras emitidas pelas próprias crianças. Uma vez que a intervenção nas subjetividades significa satisfazer as reivindicações libertárias, autonomistas, hedonistas, existenciais, imaginativas, a governamentalidade neoliberal enfatiza em reivindicar um trabalho mais interessante, criativo, imaginativo, simétrico, fácil, prazeroso, moderno, entre outros aspectos atraentes.

Entretanto, são estas condições que, ao nosso entender, fazem surgir um empobrecimento nas relações de sociabilidade entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, bem como um empobrecimento do próprio processo de aprendizagem, na medida em que esta é recodificada e (re)operacionalizada por uma lógica instrumental que a reduz ao domínio de certas competências valorizadas pelo *éthos* empresarial.

Ainda, é nesse contexto em que temos a oferta e a disponibilização de inúmeras informações e conhecimentos sobre os indivíduos que alimentam uma pedagogia da autorrealização, do

autodidatismo, do protagonismo, da autonomia, da liberdade, do aluno como centro do processo, etc. Entretanto, é muito provável que aquilo que se denomina de “protagonismo juvenil” não passe de uma adesão impensada do aluno ao princípio do prazer e à lei do mínimo esforço, que resistem a qualquer argumento sobre necessidades, valores e exigências; ou de uma escolha sugerida (para não dizer imposta) pela lógica mercadológica.

Portanto, é nesse contexto da governamentalidade neoliberal e de seus esforços na regulação e controle das populações, aqui, em especial, a população infantil, que fazem surgir as urgências em torno do sujeito infantil. No entanto, tais urgências são regidas pelo mercado, pelo consumo, enfim, pela governamentalidade neoliberal, acarretando, por um lado, uma espécie de sequestro e perversão da infância e, por outro, o seu desaparecimento.

Consideramos que é nesse momento – de governamentalidade neoliberal e da soma de todos os seus mecanismos, estratégias e políticas de controle e regulação – em que temos a substituição de uma linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem, e o movimento que doravante assumimos é o de problematizar esta linguagem e demonstrar as tensões e os limites desta linguagem para o âmbito educacional.

## **A NOVA ROUPAGEM DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Por que a linguagem é importante para a educação escolar? Se considerarmos a linguagem apenas como uma forma de descrever a realidade, não necessitaríamos dizer muito sobre esta questão. Nesse caso, a educação escolar simplesmente “é” e a linguagem simplesmente descreve “o que é”. Contudo, a descrição é apenas uma das funções da linguagem, sendo ela, inclusive, uma função problemática, uma vez que a linguagem não é apenas um espelho da realidade, pois pode ser também uma prática, algo que fazemos.

Nas palavras de Foucault (2007), sabemos que as práticas linguísticas e discursivas delineiam e constituem aquilo que pode ser

visto, dito, conhecido, pensado e feito. Do mesmo modo, a linguagem pode tornar possíveis alguns modos de dizer e fazer e tornar outras maneiras de dizer e fazer difíceis e às vezes até impossíveis. Eis um dos motivos de a linguagem importar para a educação escolar, uma vez que a linguagem (ou as linguagens) existente para a educação escolar influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também aquilo que não pode ser dito e feito.

A partir de uma intervenção da governamentalidade neoliberal, consideramos que a linguagem existente para os educadores tem passado por uma transformação nas últimas décadas. Ponderamos que a linguagem da educação tem sido, em grande parte, substituída por uma linguagem da aprendizagem, embora que com essa “nova linguagem da aprendizagem” tenha se tornado possível expressar algumas noções e compreensões que eram um tanto difíceis de articular por meio da linguagem da educação, outros aspectos de nossa compreensão do que a educação escolar é ou deveria ser tornaram-se mais difíceis de serem articuladas.

Por isso, reiteramos que algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem. Uma das alterações mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nos últimos anos foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar passa a ser definido como facilitar a aprendizagem, assim como a educação escolar é frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem.

Para Biesta (2017), a aprendizagem tornou-se um conceito favorito em vários documentos nacionais e internacionais<sup>8</sup>, para ele, colocar os aprendentes e a aprendizagem no centro do processo educativo e de métodos e processos de treinamento não é

---

<sup>8</sup> Para citar alguns: o documento da “Aprendizagem de vida inteira para todos” da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” da UNESCO, entre os documentos brasileiros podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

absolutamente uma ideia nova. Pois, na prática, a estrutura estabelecida das práticas pedagógicas na maioria dos contextos formais tem privilegiado o ensino em vez da aprendizagem.

Contudo, numa sociedade com um conhecimento de alta tecnologia, esse tipo de ensino e aprendizagem perde o sentido e a eficácia, pois os aprendentes devem se tornar proativos (protagonistas) e mais autônomos, e os professores se tornam acompanhantes, facilitadores, apoiadores, mediadores, orientadores a serviço dos esforços dos aprendentes para acessar, utilizar e finalmente criar o conhecimento. Qual seria o problema da linguagem da aprendizagem? Existe uma razão para ser contra a “aprendizagem”?

Consideramos que o principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que o aluno, agora denominado de aprendente, torna-se um (potencial) consumidor, alguém que tem necessidades, desejos e sonhos que precisam ser satisfeitos. Esse modo de pensar injeta uma nova lógica que enfatiza, praticamente, apenas no usuário ou no consumidor do serviço educacional. Não seria, pois, o nome mais adequado para este consumidor do que o de “o aprendente”?

Nesse sentido, o professor e a instituição escolar são vistos como os provedores, isto é, como aqueles que visam satisfazer as necessidades do aprendente e a própria educação passa a ser vista como uma mercadoria, uma “coisa” que precisa ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição escolar e a ser consumida pelo aprendente.

Essa é a lógica que está por trás da noção de que as instituições educacionais e os próprios professores sejam flexíveis, que necessitam responder às necessidades dos aprendentes, operando segundo o princípio de que o aprendente/consumidor está sempre com razão. Nota-se claramente que na nova linguagem da aprendizagem você não precisa ter nenhuma experiência, em que a aprendizagem não deve ser perturbadora, além da “equipe

pedagógica” estar sempre a posta para ajudar os aprendentes. Esse modo de pensar propõe que cada aluno construa seu próprio conhecimento a partir de experiências próprias. Cabe ao ‘professor facilitador’ envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem e deixar de ser apenas uma fonte de informação e conhecimento.

Além disso a linguagem da aprendizagem segue também a lógica que exige dos educadores e das instituições escolares uma certa “prestação de contas”, pois o que constitui, em última análise, a relação entre aprendente/consumidor/cliente e o educador/provedor/facilitador são os pagamentos que os aprendentes realizam quer diretamente, ou, como no caso da educação financiada pelo Estado, por meio de impostos (BIESTA, 2017). Em suma, o professor deve se lembrar de que na realidade não se ensina, ajuda o aluno a aprender.

Em consequência, a aprendizagem tornou-se muito mais central na compreensão do processo educacional. Noções como “servir de andaime” têm ajudado a fornecer uma perspectiva em que o ensino pode ser facilmente redefinido como apoio a facilitação para a aprendizagem. Com isso, assume-se que o conhecimento e a compreensão são ativamente construções do aprendente.

Nessa direção, Burke (2003, p. 49) considera que a aprendizagem “é um processo construtivo interno do aluno e não um processo depositário de fora para dentro”. Não obstante, nas palavras de Saviani (2007, p. 429), “o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem”, não raras vezes, ouve-se o discurso de que o professor não é mais o detentor do saber.

Não diferente, conforme Lima (2000), o papel do professor não é a de explicar, e sim a de propor atividades que levem o aluno à compreensão, não é necessário ensinar nada às crianças, elas precisam apenas de clima estimulador que possibilite a

estruturação de seu comportamento. Em consonância, para Schütz (2017a, p. 50), nesta perspectiva

[...] o aluno seria o autor principal da construção do conhecimento, isto é, por sua própria capacidade de raciocínio o aluno estaria apto para construir o conhecimento, desenvolver suas habilidades e resolver seus problemas. Resta ao professor se tornar um sujeito de vários adjetivos: um animador, um apresentador, um simples colaborador ou corriqueiramente denominado de facilitador de todo processo. Recebe os adjetivos pois nessa modalidade de ensino e aprendizagem o que se deve levar em consideração é o aluno, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, estando todo o processo de aprendizagem centrado no aluno e no seu potencial de habilidades.

Já para Lajonquiére (2002), tal perspectiva provoca no professor o deslocamento da posição de sujeito suposto do saber, abolindo sua autoridade de mestre e, conseqüentemente a renúncia do ato educativo, alimentando diversas formas de manifestações de camaradagem simpática como meio de estabelecer supostamente uma melhoria na relação professor-aluno.

Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 1999, p. 193).

Assim como nos modelos de mercado, supõe-se que os consumidores sabem do que necessitam, e os produtores oferecem melhor preço e mais “qualidade” para satisfazê-los. Logo, pensar na educação escolar como uma transação econômica, como um modo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou viável a partir da nova linguagem da aprendizagem – é, nesse contexto, antes de mais nada problemático, uma vez que se compreende mal o papel do aprendente e o papel do professor na relação educacional.

Consideramos que na perspectiva da “nova linguagem da aprendizagem” a relação educacional é composta por uma simetria entre professor e aluno, dito de outra forma, há uma igualização e um nivelamento das relações intergeracionais (crianças e adultos, alunos e professores). Desse modo, como podemos “[...] conceber a relação educativa numa sociedade e numa cultura atravessadas por uma fantástica dinâmica de igualização que faz aparecer o outro, qualquer outro, como um outro eu-mesmo, portanto como um igual?” (RENAUT, 2002, p. 22).

Tal ponderação é fundamental, pois leva a crer que se esquece de uma das razões principais de se engajar na educação, a saber, a de “[...] descobrir o que realmente se deseja ou precisa” (BIESTA, 2017, p. 41). Esquece-se, também, de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores e provedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente (BIESTA, 2017).

Há, portanto, duas objeções contra a nova linguagem da aprendizagem ou, contra este modo de pensar operante que tornou possível a produção de uma nova linguagem. Um problema é que a nova linguagem da aprendizagem passa a introduzir uma compreensão econômica no processo da educação (governamentalidade neoliberal), na qual, o denominado aprendiz supostamente sabe o que ele deseja e na qual o provedor se apresenta como um simples sujeito que satisfaz as necessidades do aprendiz – satisfaz o cliente, para ser mais claro. E, conforme já supracitado, esta perspectiva interpreta mal as relações educacionais.

Outro problema que surge com a nova linguagem da aprendizagem é que ela complica no modo de propor questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação escolar, uma vez que estes, os conteúdos e os objetivos, devem ser aqueles formulados na perspectiva do que o cliente e o mercado desejam,

impossibilitando um debate democrático na renovação da sociedade educacional.

Assim, despojada de qualquer sentido intrínseco, a escola fica à mercê da ilusão do “*pathos do novo*”<sup>9</sup>. Ilusão de que se nutrem as modernas teorias educacionais – com frequência constituídas de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo – e cujo propósito é revolucionar todo o sistema educacional (SCHÜTZ, 2017b). Por fim, acreditamos que é preciso ser cauteloso ao se fazer uso da linguagem da aprendizagem, não só porque esse uso pode vir a solapar nossa própria função enquanto professores, mas também porque pode desgastar ou impossibilitar uma discussão aberta e democrática sobre os conteúdos e objetivos da educação escolar. Não diferente, torna-se plausível compreender que a nova linguagem da aprendizagem se ajusta à estrutura do pensamento neoliberal, inserindo-se na trama da governamentalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreendemos um movimento cauteloso, audacioso e necessário. Nesse jogo de relações, tensões, limites e discursividades, destacamos a criação de inúmeros meios de intervenção nas diferentes áreas: vida familiar, saúde, educação, instituições etc., configurando-se num governo dos homens, via governo das crianças. Um movimento entre governo e autogoverno das infâncias.

Instaura-se, nesse contexto, a verificação sobre o infantil, uma discursividade alicerçada no saber-poder-ser, que produz subjetividades que anunciam as crianças como autônomas, protagonistas, criativas, competentes, críticas, livres, empreendedoras e felizes. Desse modo, intensifica-se e otimiza-se

---

<sup>9</sup> *Pathos do novo* é um conceito utilizado por Arendt (2013) para denominar o afã das sociedades modernas pelo novo e o conseqüente rechaço ao velho (tradição). Nessa direção, o novo e sua novidade são revestidos de positividade e entendidos como avanço, enquanto os saberes da tradição são considerados ultrapassados e inúteis.



nos discursos e práticas pedagógicas a necessidade de se dar voz e vez às crianças, a fim de saber o que elas sentem, pensam, querem e necessitam.

Esse modo de pensar refere-se à crítica empreendida aos sistemas educacionais que são considerados como impossibilitadores de experiências singulares, inovadoras e, principalmente, por não se basearem nos interesses e necessidades empreendedoras emitidas pelas próprias crianças. Porque, então, não se partir de práticas educacionais que permitam que as crianças desenvolvam, desde a primeira infância, suas potencialidades, habilidades e competências, investindo em seu capital humano, realizando seus sonhos e atingindo o seu pedido de felicidade?

Nessa perspectiva, notamos que há inúmeras urgências em torno do sujeito infantil, contudo, é preciso atentar que tais urgências são regidas pelo mercado, pelo consumo, enfim, pelo neoliberalismo, acarretando, por um lado, uma espécie de sequestro das infâncias e, por outro, o seu desaparecimento. Com isso, os mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle fazem dos princípios econômicos (mercadológicos) os princípios que devem estruturar toda a sociedade. É nesse contexto que podemos considerar que o consumismo exacerbado, a publicidade e o marketing corporativo vêm conseguindo realizar um verdadeiro assalto/sequestro às infâncias.

A partir da governamentalidade neoliberal, consideramos que a linguagem existente para os educadores tem passado por uma transformação, a linguagem da educação tem sido, em grande parte, substituída por uma linguagem da aprendizagem. Embora com essa “nova linguagem da aprendizagem” tenha se tornado possível expressar algumas noções e compreensões que eram um tanto difíceis de articular por meio da linguagem da educação, outros aspectos de nossa compreensão do que a educação escolar é ou deveria ser tornaram-se mais difíceis de serem articulados.

E nessa lógica, a linguagem da aprendizagem passa a assumir a linguagem da educação, vinda com uma roupagem que visa empreender esforços facilitadores em torno de uma nova descrição

do processo educativo em termos de uma transação neoliberal, de uma governamentalidade neoliberal. O professor passa a ser um facilitador, um animador, um provedor, já o aluno passa a ser um aprendiz, um consumidor, um cliente, um protagonista, com autonomia o suficiente para ser, inclusive, o centro de todo processo educativo.

Por isso, nada mais justo do que ouvir e satisfazer as suas necessidades do aprendiz, afinal, é isso que o fará feliz e, nada de perturbações e/ou dificuldades, eis o motivo de o próprio processo da aprendizagem exigir um caráter fácil, atraente, prazeroso, emocionante, além de muitas outras coisas mais. Trata-se de uma educação que possa servir ao mercado, aos projetos pessoais, em suma, almeja-se tornar a escola mais agradável e mais conformada com os desejos dos aprendizes.

Lembrando que são a flexibilidade, a autonomia, a criatividade, a agilidade e a abertura para as novas situações que marcam as demandas do mercado, pois, são estas as características que possibilitam tornar o aprendiz em alguém que aprendeu a aprender e que continuará eternamente aprendendo, tornando-se alguém apto a enfrentar as condições precárias e, geralmente, provisórias de trabalho, mudando frequentemente os rumos de sua vida e/ou carreira e conseguindo se manter (não necessariamente firme e/ou estável) no mercado.

Ademais, se entendermos que a educação escolar consegue e pode oferecer mais do que um mero treinamento em determinadas habilidades e a aquisição de certos conhecimentos, é possível constatar sua crescente ausência. É notável que, num momento em que (com)partilhamos cada vez menos valores, parece não fazer sentido ensinar aos mais novos princípios que poderão vir a orientá-los em suas decisões e seus julgamentos no futuro. A suposta liberdade de cada indivíduo para fazer suas próprias escolhas parece isentar a educação de sua responsabilidade ética e política. No fim, a tirinha da Mafalda é que nos resta!



Fonte: <<https://lousanuncamais.files.wordpress.com/2013/06/tirinhas-mafalda-televisc3a3o-4.jpg>>.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BARBER, Benjamin. **Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Portugal: Edições 70, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Trad. de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad. de Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- BURKE, T. J. **O professor revolucionário: da pré-escola à universidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CRUZ, Lílian R. da; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza M. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, 17 (3), p. 42-49, set-dez, 2005.

- DOLABELLA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Ed. De Cultura, 2003.
- FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FERREIRA, Patrícia Helena. **Tramas e grades: inventários sobre a criança na educação infantil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Verdade e subjectividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**. n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, p. 203-223, 1993.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico) pedagógica: Escritos de psicanálise e educação** 3.ed. Petrópolis: vozes, 2002.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LIMA, L. de O. **Piaget: sugestões aos educadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero: A moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- RENAUT, A. **A Libertação das crianças: a era da criança cidadão**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHÜTZ, J. A. Consequências de uma educação facilitadora. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v.6, n.2, p. 44-63, maio/ago. 2017a.

\_\_\_\_\_. Autonomia e mundo infantil: reflexões à luz de Hannah Arendt. **Cadernos da Fucamp**, v. 16, n. 26, p. 87-107, 2017.

WERNECK, Hamilton. **O que é a escola empreendedora**. Petrópolis (RJ): DP et Alii Editora, 2007.

# ESCOLA SEM PARTIDO: O DIREITO A FORMAÇÃO CIDADÃ E O LUGAR DO ENSINO DA FILOSOFIA

Amarildo Cerqueira Pereira<sup>1</sup>  
Marta Bramuci de Freitas<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe apresentar empiricamente a respeito da pauta do movimento recente no debate da agenda nacional: “Escola Sem Partido” (ESP) e o ordenamento jurídico vigente que tem sido proposto pelo movimento, bem como suas implicações para a educação, especificamente para o ensino de filosofia, notadamente considerando o objetivo histórico do conhecimento filosófico na construção de sujeitos reflexivos acerca do seu lugar na comunidade onde encontra-se inserido, o que pressupõe a formação para uma práxis que implique diretamente na possibilidade de escolha e de atuação política do estudante.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia; Pós-Graduado em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade UNIASSELVI, E-mail: amarildocerqueira@hotmail.com.

<sup>2</sup> Assistente Social, Educadora socio ambiental; Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), E-mail: bramuci.a.s@gmail.com.

<sup>3</sup> O movimento foi criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004. Em 2014, o deputado estadual Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) foi o primeiro parlamentar a apresentar este projeto escrito por Miguel Nagib. Em seguida, surgiu o segundo projeto com o mesmo teor também no Rio de Janeiro, apresentado pelo vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ). Em 2016, o senador pelo estado do Espírito Santo, Magno Pereira Malta, apresentou ao Senado Federal o projeto de lei (PL) nº 193/2016 que visa incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), o movimento Escola sem Partido (ESP). Assim, esta onda conservadora se proliferou pelo Brasil inteiro.

O ESP ganha espaço no âmbito legislativo, por parte do senso comum da sociedade brasileira, e, o que é mais crítico, alcança adeptos no meio de docentes e pesquisadores em educação. Em função disto, urge a necessidade de entendimento da sua gênese, suas ideias e suas defesas com o objetivo de apresentar uma discussão eficaz junto à sociedade brasileira objetivando esclarecer a falácia do ESP e compreender até que ponto tais argumentos rebatem na práxis pedagógica.

Dessa forma, propõe-se apresentar a proposta do Projeto de Lei (PL) 258/2019, diante do direito à formação cidadã, e, discutir o lugar da filosofia na educação e as implicações a partir do ponto de vista do professor no atual contexto conforme proposto pelo PL. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo com 10(dez) professores/a<sup>4</sup>, sendo 03 (três) do sexo feminino e 07(sete) do sexo masculino, da disciplina de filosofia no ensino médio, em escolas públicas da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, com três questões objetivas para avaliação do perfil do entrevistado.

Para melhor explanação do nosso objetivo de trabalho utilizamo-nos dos documentos de legislação como Projetos de Lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96), a Constituição Federal (1988), o próprio Projeto Escola sem Partido (2014), os referenciais teóricos de Freire (1981;2005;2008), Frigotto (2017<sup>a</sup>; 2017b), Severino (1990), Luckesi (1990), entre outros/as.

## **A EDUCAÇÃO E A ESCOLA SEM PARTIDO**

Nos últimos anos levantou-se um forte debate acerca do papel político da escola, dos professores e estudantes, compreendendo que este público politizado possa intervir no sistema e na

---

<sup>4</sup> Os professores assinaram o termo de esclarecido. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2019.

elaboração das leis que interferem na educação escolar. Nesta perspectiva, Gadotti (1998, p. 89) questiona como é possível um educador apropriar-se de uma função autônoma na “sociedade se na sua formação, o todo social resume-se a uns poucos conhecimentos de métodos e técnicas pedagógicas ou a uma história da educação que se perdeu no passado e nunca chega aos nossos dias?” Como pode um país objetivar “que as novas gerações sejam educadas para o progresso, o desenvolvimento econômico e social, para a construção do bem-estar para todos, sem uma sólida formação política?” Assim, apesar do reconhecimento da necessidade de uma prática política, o fazer pedagógico, em função da sua complexidade, não pode se resumir ao papel político.

Frigotto (2017a, p.24) analisa o contexto macroestrutural que deu origem ao movimento ESP, segundo o autor, a partir do final do século XX, o capitalismo financeiro vem ganhando mercado explorando os Estados nacionais, que se mostra exaurido com a cobranças de juros de dívidas públicas. Nesta perspectiva, as lutas de classes tornam-se mais acirradas diante do agravamento da pobreza extrema em nível global e o aprofundamento das desigualdades sociais. Assim, com o objetivo de justificar e oportunizar a continuidade de seus privilégios, a burguesia vem utilizando das estratégias de “manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência” pela doutrina do ajuste e da austeridade e do “capital humano”, comumente chamada de “meritocracia”.

Nesta conjuntura, promove-se um desmanche no ensino público; surgem os institutos empresariais decididos a planejar a educação e as políticas brasileiras e surge o ESP, “seus sinais já estão tendo efeitos práticos na sociedade e na escola, sob o signo do medo e da violência. Antes que a esfinge se torne indecifrável e nos devore, [...] é preciso confrontá-la e derrotá-la, (FRIGOTTO, 2017, p. 33)”.

Contudo, os/as professores/as da atualidade em grande parte tiveram contato com o período ditatorial seja como alunos/as e/ou como professores/as e portanto, por vezes trazem consigo o ranço



desse período histórico, nesse sentido, é importante atentarem para a necessidade de refletir e questionar suas práticas pedagógicas sob pena de reprodução da ideologia repressiva. De acordo com Gadotti (1998, p. 71) o professor necessita contestar a realidade que lhe é posta com o objetivo de gerar transformações sociais. “É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre”. É preciso questionar “esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação” pois, somente assim é possível formar opinião. “ Nessas circunstâncias, o educador tem a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação. O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade”.

Na contramão dessa discussão sobre a forma mais eficaz de conceber a educação, o movimento ESP que tem como objetivo caracterizar, repreender e punir o “assédio” ideológico nas escolas, entrando nesse cenário com o discurso de vigilância contra o uso indevido do ambiente da sala de aula para fins ideológicos. Tal movimento se apresenta como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” e apontam a doutrinação de alunos por parte de professores e livros didáticos. Seus idealizadores oferecem um canal de denúncias, permitindo que o/a estudante e/ou seu/a responsável se manifestem quando julgarem que tiveram violado o direito à neutralidade política, ideológica e religiosa na escola. Em suas manifestações publicadas na internet, o movimento aponta que professores e autores utilizam de suas prerrogativas profissionais para fins distintos do que se espera de um educador e que estes desrespeitam os direitos dos estudantes. Argumentam “que professores e autores de livros didáticos” vêm servindo-se dos espaços das salas de aula e de suas produções para “tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas” e para convence-los a adotarem “padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual –

incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis”. (ESP, 2019, p.4).

Em decorrência desse debate alguns Projetos de Lei (PL) foram protocolados na Câmara dos Deputados baseados no movimento, que, depois de tramitarem em algumas comissões, foram arquivadas no início dos trabalhos do Congresso Nacional no ano de 2019. No legislativo de 19 (dezenove) estados e em diversos municípios do Brasil também foram apresentados projetos de propostas parecidas e fundamentadas no movimento (EBC, 2016). O caso mais notório se trata da Lei 7.800/2016 de Alagoas, que pretendia instituir um programa denominado “Escola Livre” no ensino daquele estado. Entretanto, o ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso suspendeu liminarmente os efeitos da lei atendendo a solicitação de Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5537 (STF, 2017), até que o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) julgue a ação. A iniciativa alagoana também foi considerada inconstitucional pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal (2016) e para além disto, foram julgados como a negação da produção acadêmica e dos avanços legais dos últimos tempos, antidemocrático e transgressor do trabalho docente pelas associações de pesquisa incluindo a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd, 2016) e a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH, 2015).

Atualmente tramita na Câmara de Deputados o PL nº 258/2019 do deputado Pastor Eurico (PATRI/PE), que semelhante aos antecessores, propõe alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96), de forma a estabelecer limites à atuação dos professores em sala de aula e ferramentas legais para impedir a promoção de ideologias nos espaços formais de ensino. Esse PL possui 8(oito) artigos que reafirmam princípios consagrados como norteadores para a educação brasileira, como a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; a liberdade de consciência; a liberdade de crença, entre outros. No artigo 3º o PL propõe limites

à prática pedagógica, baseados em uma neutralidade ou imparcialidade na atuação do professor. Notadamente em seu inciso IV o texto diz: “ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”. No artigo 6º propõe o acréscimo de um inciso no art. 3º da Lei 9.394/96 (LDB), determinando a precedência dos valores familiares à educação escolar nos temas relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

A justificativa do PL relaciona o seu texto aos projetos 7180/2014 e 867/2015, arquivados em 2019, que segundo o próprio autor é, na prática, uma junção dos textos anteriores. Por esta razão optou-se neste texto, por discutir a justificativa dos projetos que deram origem ao atual, para assim levantar os principais argumentos que os sustentam. São eles: O artigo 206º da Constituição Federal (CF) de 1998, em seu inciso III, onde se está preconizado que o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias em contraponto a qualquer tipo de monopólio ideológico.

O artigo 5º da CF, no inciso VI, trata da inviolabilidade da liberdade de consciência para defender a liberdade de conservar suas próprias visões de mundo, enquanto o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8069 de 1990), preconiza que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, [...]”. Neste contexto o PL ofende o ECA quando afirma sobre o risco de crianças e adolescentes, como parte mais frágil da relação, serem utilizados para promoção de ideologias e crenças, ou seja, doutrinação.

É importante ressaltar contudo, que há resistência por parte da sociedade civil e outros, ao ESP, resistência articulada principalmente a partir da criação da “Frente Nacional Escola Sem

Mordação (FNESM)”. Essa Frente<sup>5</sup> é composta por um agrupamento político de entidades que atuam em unidade contra o PL, sendo deliberada no II Encontro Nacional de Educação (ENE), realizado em Brasília/DF, em 2016, e luta contra a aprovação dos projetos de lei relativos ao ESP em todas as esferas legislativas.

No âmbito legislativo o apoio de parlamentares defensores da liberdade de expressão e da pluralidade de ideias no âmbito da educação básica, protocolaram PL contrários ao ESP, a exemplo do PL 6005/2016, de autoria do ex-deputado Jean Wyllys (Partido Socialismo e Liberdade), que defende a “Escola Livre”, com variadas ideias e análise crítica sobre o mundo. Este deputado foi reeleito no ano 2018, mas renunciou ao mandato após ter se declarado vítima de ameaças (BRASIL, 2016a). Este PL foi arquivado no final do ano 2018 e em seu lugar foi protocolado, no início da atual legislatura o PL nº 502/2019 que agora tramita na Câmara e tem a pretensão de instituir o programa “Escola Sem Mordação” em todo o território nacional. Tal PL é de autoria da deputada federal Talíria Petrone (PSOL-RJ), juntamente com outros parlamentares do PSOL na Câmara Federal. A fundamentação do PL defende os princípios de “livre manifestação do pensamento, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber” (BRASIL, 1988, Art. 206) e acrescenta a proibição de “qualquer tipo de censura ou repressão, e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como da laicidade e do respeito pela liberdade religiosa, de crença e de não- crença (BRASIL, PL 502/2019)”.

A partir do exposto, faz-se necessário uma breve reflexão sobre alguns aspectos que se mostram relevantes para uma melhor compreensão do contexto que se apresenta a partir do citado PL nº 258/2019. A CF de 1988, no art. 205, preconiza o direito à educação cidadã: “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [...],

---

<sup>5</sup> Conforme disponível em: <<http://escolasemmordaca.org.br/o-que-e-a-frente/>>. Acesso em 27 de outubro de 2017.

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao estabelecer a responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado para que se faça garantir o pleno exercício dos direitos do indivíduo em formação, a CF segue um movimento internacional que discute a cidadania como forma de integração dos indivíduos à sociedade, incluindo as crianças, que também passam a ser reconhecidas como cidadãs, e mais especiais em virtude de sua vulnerabilidade, pois, demandam de proteção social e de uma educação que implique no aprendizado, desde os primeiros anos, de seus deveres e obrigações sociais. “No movimento transnacional de promoção dos direitos da criança considera-se o século XX, como o século de emergência de sucessivas imagens da criança como sujeitos de direitos” conforme consta na Declaração de Genebra (1923), na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Onde “a criança como sujeito de direitos, ajudou a promover uma imagem da criança protegida, assumindo-se como marca do discurso, que ao longo do século XX foi sendo produzido sobre a infância (SOARES; TOMÁS, 2004, p.03)”.

Esta ideia contradiz o PL 258/2019 no qual o papel do Estado e de seus agentes deve ser apenas o de provedor do direito e a “família vai tornar o instrumento privilegiado, para o governo da população”, como defende o ideário do projeto “Meu filho, minhas regras”, em que a “normalização disciplinar consiste em criar um modelo e moldar as pessoas, de acordo com sua visão de normal e anormal”. Este PL não leva em conta em sua justificativa à educação como construtora da cidadania. Seu texto é direcionado exclusivamente para o combate ao uso do espaço de sala de aula para divulgação de pautas políticas, morais e religiosas. Há uma velada intenção de impedir o discente de expor e discutir livremente sobre quaisquer temas, revelando uma imagem equivocada sobre os processos educativos. O PL objetiva o “silenciamento” do professor, coloca-o no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e ‘amordaçado’ para não

ameaçar e contrariar a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar (FRIGOTO, 2017, p.13)”.

Outro aspecto a se destacar é o fato de que o próprio movimento não possui em sua fundamentação a neutralidade que exigem do docente. Seus idealizadores demonstram claro viés ideológico conservador, assim como os seus principais apoiadores como o Movimento Brasil Livre (MBL), o Foro de Brasília, o Instituto Liberal e a Frente Parlamentar Evangélica (FPE). O PL quando traz com a proposta de “neutralidade do professor, optando por um caminho jurídico assume uma ideologia autoritária em favor de uma determinada corrente política” acata a extinção do direito ao pluralismo no espaço escolar, desconsiderando a importância da “livre fruição da produção do conhecimento escolar e acadêmico”. O movimento não compreende os requisitos básicos da aprendizagem, lida com o sujeito “pensante em sua relação “professor-aluno” como um ignorante, transforma a vitalidade do processo de ensino e de aprendizagem em mera transferência de conteúdo, evocando uma pseudoneutralidade (LIMA, 2017, p. 156)”.

Assim, o papel do professor é questionado a medida em que lhe é imposto paradigmas de comportamento e propõe para à família uma função de fiscal, ao invés de cooperadores no propósito constitucional de educação para a cidadania. Dessa forma, o que propõe o PL compromete com a função docente, concebendo-a com mero instrumento que transfere conteúdos de “manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores”. O docente “no ato de ensinar tem implícito o ato de educar”, que implica em um enfrentamento de cosmovisões, e através de “concepções científicas e de métodos pedagógicos” que se pretende “desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos”. A educação do diálogo e da parceria como prevê o texto constitucional, “é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTO, 2017, p. 31)”.

Paulo Freire, quando discute o processo de alfabetização política, destaca que é falsa a ideia reducionista da educação, na qual o aluno é definido como apenas receptor do conhecimento, sem participação na sua construção. “É a mesma falsa concepção que se encontra iluminando a prática educacional como um ato de transferência de conhecimento”. Neste contexto seriam os educadores detentores do conhecimento e os alunos apenas receptores, assim, não há razão para questionamentos “desde que sua atitude não pode ser outra senão a de receber, passivamente, o conhecimento que os educadores neles depositam (FREIRE, 1981, p.71)”. Não se pode desconsiderar o fato de que a criança e/ou adolescente possui outras referências para construir sua visão de mundo, aspecto sabidamente importantíssimo para a dinâmica do processo de construção do conhecimento.

Segundo Frigotto, (2017b, p.29), o ESP revela uma síntese de um processo que tem como objetivo “estabelecer uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra”. Para tanto, manipula-se até mesmo o significado “liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados.”

Outro relevante direito ameaçado no PL 268/2019 é a liberdade de cátedra ou liberdade de ensino. Seu conceito se resume na autonomia dos professores para discutirem diversos assuntos que entendam importantes para o ensino em sala de aula e em seus grupos de pesquisa ou estudos. A legislação brasileira garante a liberdade de cátedra, prevendo o ensino baseado nos princípios de “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” de “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] (BRASIL, 1988, Art. 206).

O STF através Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 548, assegurou

a livre manifestação do pensamento e das ideias em resposta a ADPF 548. A ação contestava decisões de juízes eleitorais que dentre outras determinações, proibiram aulas cuja temática dissesse respeito às eleições. A relatora da ADPF 548, a Ministra Carmem Lúcia, proferiu seu voto ressaltando que a liberdade é o pressuposto necessário para o exercício de todos os direitos fundamentais, e os atos questionados “desatendem aos princípios assecuratórios da liberdade de manifestação do pensamento e desobedecem às garantias inerentes à autonomia universitária”. Ainda conforme a ministra há garantias legais para a manifestação de opiniões, ideias ou ideologias e o desempenho de atividades de docência. “A liberdade de pensamento não é concessão do Estado, mas sim direito fundamental do indivíduo que pode até mesmo se contrapor ao Estado (BRASIL, 2018, p.9)”.

As políticas educacionais mudam ao sabor das ideologias e do senso comum que ainda insiste em pleno século XXI em desconsiderar as conquistas. O ESP significa que muitas lutas ainda terão que enfrentar os que militam pela educação. “Submissão e autonomia são os extremos da tensa relação entre sujeito e sistema” , tornando-se ainda mais “urgente resistir a essa avassaladora intervenção exercida sobre os diferentes meios de constituição da autonomia especialmente a educação, que tanto pode servir à liberdade quanto ao domínio (EDUC. SOC., 2017, p. 532).

## **A FORMAÇÃO CIDADÃ, O ENSINO DE FILOSOFIA E O PAPEL DO PROFESSOR**

O processo de formação da sociedade ocidental resultou no Estado, na sociedade civil, na democracia e está diretamente ligado à própria história da filosofia. O que existe de mais aceito na teoria da formação do Estado está fundamentado nas cidades gregas típicas do período clássico, cuja matriz de funcionamento era a polis. O sentido de polis transcende à ideia de materialidade das cidades, também denota “as relações sociais, as formas de contato e ação comum no espaço público, as relações de cooperação e



solidariedade, enfim, as relações comunitárias (SILVA, 2018, p. 1).” O movimento ESP discute maneiras de evitar o uso político do ambiente escolar, no entanto, se parte do papel da educação, notadamente do ensino de filosofia, é promover a Polis, na perspectiva que ultrapassa a materialidade, conforme exposto, como conceber um contexto em que por força de lei esta vocação essencial é questionada?

De acordo com Severino (1990. p.18), “no contexto da história da cultura ocidental, é fácil observar que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas”, estão interligadas desde suas origens, e esta ligação é fundamental no processo de reflexão sobre a educação, contudo, essa relação hoje é vista de forma deturpada e desvinculada o que tem dificultado muitos estudos nesta área. Considerando que muitas questões vivenciadas hoje no campo da educação, só podem ser enfrentadas e solucionadas com abordagens filosóficas. “ Pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamental da educação (SEVERINO, 1990. p.21).”

Entretanto, historicamente a filosofia enfrenta dificuldades para se consolidar como parte integrante na formação do cidadão. No Brasil, só em 2006 uma resolução do Conselho Federal de Educação definia a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio, mas, essa resolução não tinha força de lei e não houve mudança prática no oferecimento da disciplina nas escolas. Em 2008 houve a promulgação da Lei nº 11.684/083 que alterava o Art. 36 da LDB, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Apesar do recente aumento da oferta por força da lei, os problemas para a consolidação do ensino de filosofia nas escolas estão longe de serem superados, o que demanda um aprofundamento da discussão sobre o lugar da disciplina de filosofia nas escolas.

Cesar (2012, p.8) propõe esta discussão sobre duas perspectivas: “como ocasião de discussão interdisciplinar a partir da vivência do aluno nas disciplinas das outras áreas curriculares” e ainda como “posição cultural do saber filosófico enquanto núcleo

histórico das Humanidades”, para o autor estes aspectos devem nortear a discussão do lugar da filosofia na educação, “derivando a característica formadora da Filosofia no que diz respeito aos aspectos éticos, sociais, políticos e profissionais da cidadania”. A dimensão da parcela de contribuição que a filosofia pode oferecer, inclusive, no que se refere a temas controversos da sociedade atual, especialmente os de aspecto moral e político, ainda é incompreendida por parte significativa da sociedade e dos responsáveis pela aprovação dos currículos escolares. O ensino de filosofia deve ser concebido como relevante não para qualquer tipo de doutrinação, mas para dotar os alunos dos requisitos necessários à compreensão do mundo no qual estão inseridos, de forma a exercerem a cidadania.

Diante da intenção de avançar na discussão de como o movimento ESP e o PL nº 258/2019 tem influenciado o ambiente escolar e especialmente o ensino de Filosofia, definiu-se como prioritário neste trabalho conhecer a perspectiva do/a professor/, sobre o ensino de Filosofia, tanto no atual contexto, como também na hipótese da aprovação da Lei. Dessa forma buscou-se identificar ainda a formação destes/as professores/as que lecionam a disciplina e verificou-se que apenas 20% dos/as entrevistados/as declaram-se habilitados para o ensino de filosofia; 40% possuem mais de dez anos de carreira e 60% atuam predominantemente no setor público. Estes dados estão de acordo com o censo escolar que aponta que no ensino médio, apenas 61,9% das disciplinas possuem professores licenciados na mesma área (INEP, 2018). A prática comum é que na ausência de professores/as com formação específica, recorrem-se àqueles/as com formação em áreas afins. Este cenário demanda reflexão e debate por parte da academia e dos interessados em políticas públicas para a educação, a maior preocupação seria o fato de que cada área do conhecimento tem as suas especificidades, seus métodos e sua didática, para que os objetivos educacionais sejam alcançados, mas, esse trabalho não tem como objetivo questionar a atuação dos professores com formação em áreas afins.

As questões levantadas nas entrevistas foram agrupadas conforme a similaridade das respostas obtidas, possibilitando a categorização para a análise e interpretação das respostas. Inicialmente as questões se propuseram a conhecer a visão que o/a professor/a de filosofia tem da educação cidadã, considerando que toda a categorização, de alguma forma, poderia ser influenciada por esta problemática. Nesta questão houve a predominância da “ideia de que a educação precisa apontar para o conhecimento dos direitos e deveres como forma de preparação para a vida em sociedade”; e ainda que a educação cidadã deve “formar o indivíduo para a vida em sociedade”; em outra questão se diz que deve ser uma “educação que prepara o discente para a vida em sociedade, respeitando direitos e cumprindo com seus deveres.” Fica evidenciado que o/a professor/a considera a educação cidadã como fator determinante para uma atuação relevante do indivíduo na sociedade.

Da mesma forma Delors (1996, p.62) diz que “a educação para a cidadania constitui um conjunto complexo que abraça, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas na vida pública”. Ainda que não é possível no caminho da educação cidadã, a neutralidade, como requer o movimento ESP, a menos que se redefina o conceito de cidadania.

Neste sentido, para Severino, (1990. p.25), na contemporaneidade, a educação não é mais vista como “o lugar da neutralidade e da inocência.” Trata-se de um dos lugares “mais privilegiados da ideologia e da inculcação ideológica, refletindo sua íntima vinculação ao processo social em suas relações de dominação política e de exploração econômica.”

Também foi questionado aos entrevistados quanto ao lugar da disciplina de filosofia no processo de consolidação da educação cidadã. Foi identificado nesta questão que o/a professor /a compreende o ensino de filosofia como parte importante na construção de um ser crítico e reflexivo, conforme afirma: “Promover um sujeito crítico e reflexivo” ou ainda “ a filosofia é

um meio pelo qual o homem pode ter uma postura reflexiva e agir de forma à transformação a sua realidade e a de sua comunidade". Estes discursos ratificam uma ideia consagrada pelos teóricos do ensino de filosofia, de que cabe à escola ofertar o saber filosófico, e este saber deve contribuir na construção de um cidadão consciente de seu papel na sociedade, capaz de refletir sobre o contexto em que está inserido, ter uma postura crítica e tolerante. É o ato consciente e crítico, o ensino de filosofia é fundamental no processo de consolidação das instituições democráticas. A filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir do esforço humano para compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo. "[...] a filosofia é corpo de entendimentos que compreende e direciona a existência humana em suas mais variadas dimensões (LUCKESI, 1990, p.22)."

Para Severino, (1990. p.21), "A educação é fundamentalmente uma prática social", a filosofia contribui efetivamente para sua práxis propondo uma reflexão direcionada para os "fins que a norteiam. A reflexão filosófica se faz então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano enquanto relacionado com valores."

Questionou-se ainda aos/as professores/as quanto à relevância da relação professor-aluno. As respostas foram: "Sem dúvida a atmosfera que se cria nesta relação é importante para o êxito do processo ensino- aprendizagem." "É o professor, como intermediador, o maior responsável pela relação criada, pois, é o uso que o professor faz de sua liderança, que contribuirá para o modelo relacional entre ele, o educando e sua família". Para o professor, a escola "[...] é, também, lugar de construção de relações de autonomia, [...], de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades (BRASIL, 1988, p. 32)."

Para Heuser (2015), o professor, na condição de autoridade, convida a cada um dos estudantes, que trazem consigo suas histórias e experiências, e, portanto, não são marionetes, para a viagem e aventura do pensar junto aos clássicos, possibilitando o

aluno alcançar o nível de um ser pensante na medida em que ocupa este espaço comum de ócio e tempo livre que é a escola, condições fundamentais para o desenvolvimento do próprio pensamento, compreendido como significado de produção de sentidos.

Entretanto, cresce a preocupação dos/as professores/as que o atual contexto de polarização ideológica possa influenciar o ambiente de sala de aula, conforme fica evidenciado nas falas do/as entrevistados/as quando colocam sobre suas práticas: “Os pontos de vista de vários críticos ou autores são levados em conta, além da opinião do próprio aluno, uma vez que ninguém é vazio de conhecimentos e ideias” e ainda de acordo com outros/as professores/as “As discussões se dão de forma livre e aberta sem reservas ou preconceito” ou ainda “de forma livre e aberta”. De fato, o diálogo franco é apontado como fator importante na relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, conforme afirma Freire (2005, p. 91) “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias”. Por isto, talvez seja tão urgente discutir o papel do professor e de sua prática no processo de formação cidadã.

O ESP encontra-se fundamentado na ideia de que um dado conhecimento possa ser destituído de parcialidade, partindo do pressuposto da neutralidade da ciência. A proposta traz uma educação amparada simplesmente na transmissão de conhecimento, onde os alunos são tratados como tábulas rasas e cabendo portanto, ao professor injetar o conhecimento, desconsiderando a importância da intrínseca e dialética relação entre professor e aluno.

Neste sentido Freire (2008, p.34) questiona “Por que não estabelecer uma ‘necessária intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” porque não debater as inferências políticas e ideológicas de um determinado desapareço dos dominantes pelas regiões pobres da cidade? existe “ética de classe embutida neste

descaso?" um educador conservador, tradicionalista, positivista poderá dizer "a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos."

Ainda para Paulo Freire (2008, p. 141) "ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica". A análise do educador citado perpassa por toda educação ideológica capitalista que não visualiza no atual contexto da humanidade uma construção própria, mas como um processo natural, superior, no qual devemos acatar. Dessa forma, esta visão de mundo se mantém no século XXI, direcionando determinados pensamentos que mascaram a realidade, com uma roupagem de senso comum, propondo aceitar passivamente o discurso fatalista neoliberal, e o que efetivamente vale hoje é o pragmatismo pedagógico, é o treino técnico-científico do educando.

Fundamentalmente, a educação deve formar o cidadão, conduzindo-o a reflexão e atuação, o resultado da educação cidadã deve ser a práxis, que supõe a relação entre a capacidade reflexiva, à ação. Mais uma vez a filosofia mostra necessária, quando historicamente, o seu ensino: [...] não se limitou a unir *theoria* e a *poiésis*" vai muito além uma vez que demanda também "a atividade política do cidadão, sua participação nos debates e nas deliberações da comunidade, suas atitudes na relação com outros cidadãos [...]. Envolve aquilo que os antigos gregos chamavam de *práxis* (KONDER 1992, p. 128)."

A consciência filosófica é uma concepção com completa coerência, unidade e articulação, possibilitando à educação questionar e refletir sobre os processos que envolvem a sociedade. Assim, é possível visualizar na filosofia uma das diversas formas de conceber a educação como instrumento de transformação social. Conforme supõe, Luckesi (1990, p.33) "a reflexão filosófica sobre a educação é que dá o tom a pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro". Dessa forma entende-se a pedagogia como uma concepção

filosófica da educação, que deve ser efetivada na práxis, em busca de resultados eficazes.

Por fim, quando foi questionado aos/as professores/as sobre a prática para o ensino de filosofia no contexto da ESP, as falas foram destacadamente: “Pluralidade de perspectivas acerca de um problema filosófico” e “Apresentar os fatos, conceitos, teorias e outras possibilidades que fazem parte do universo do conhecimento acadêmico e permitir que o aluno reflita e construa sua fundamentação teórica.” Estes excertos revelam que a ênfase dos/as entrevistados/as quanto à prática pedagógica fundamenta-se no conteúdo e conhecimento teórico. Apesar de breves citações sobre reflexão, não há menção quanto ao método pelo qual a atuação do professor resulte em qualquer práxis, corroborando com a ideia que argumenta quanto à necessidade de aproximar a prática pedagógica do que de fato está sendo exigido do professor na escola contemporânea. Por meio dessas falas, foi possível identificar que esses/as professores/as compreendem que seu papel é simplesmente transmitir, reproduzir conhecimento; suas falas contradizem o discurso anterior quando falam em uma educação propositiva para a formação de sujeitos, politizados, reflexivos. Nessa perspectiva, sem a preocupação com a qualidade da formação estão reproduzindo exatamente o que propõe a pauta do movimento ESP.

Para Ghedin (2019, p.1), “este talvez seja o mais grave problema da educação escolarizada,” que vem efetivando sua prática a partir de “contínuos estágios de reprodução de conteúdos de conhecimentos produzidos fora da escola, do mesmo modo que deixou fora dos muros da escola o mundo, a vida e não se deu conta do fosso que estava cavando para si.” Dessa forma, chegou-se a um estágio onde não se identifica “outra ação pedagógica que não seja esta mecânica repetitiva e reprodutivista.” O que não significa dizer que não é produzido conhecimento, contudo, “é que naquele modelo, o educando terá enormes dificuldades para agir autonomamente e instaurar, por si mesmo, um processo de reflexão sobre a própria prática.” Neste sentido, do salto qualitativo da

prática para a práxis existe um caminho longo e árduo e isto “interfere diretamente na possibilidade de escolha e de atuação política de cada sujeito.”

Fundamentalmente, a participação da escola no processo de formação do cidadão exige mais reflexão sobre a atuação do professor quanto a sua práxis, para que esta implique decisivamente na prática do estudante no sentido da construção da sua práxis. “Enquanto ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, a educação se torna uma práxis e, portanto, implica as exigências de eficácia do agir tanto quanto aquelas de elucidação do pensar (SEVERINO, 1990. p.23).”

## CONCLUSÃO

Para Severino, (1990. p.25), a contribuição da filosofia para educação se traduz e se concretiza nas análises do Sujeito da Educação; na forma de “Agir, os Fins e os Valores e na Força e a Fraqueza da Consciência. Frentes estas que na realidade se integram e se complementam”. Reconhecendo que apesar das voltas e obstáculos pelos quais vivenciou “na história da cultura ocidental, a filosofia, enquanto filosofia da educação, sempre procurou efetivar essa contribuição na medida em que sempre se propôs como esforço de exploração e de busca dos fundamentos.” Mesmo diante da crença de “tê-los encontrados nas essências idealizadas ou nas regularidades da natureza!” Assim a filosofia poderá seguir “contribuindo se entender que esses fundamentos têm a ver com o sentido do existir do homem em sua totalidade trançada na realidade histórico-social.”

Observa-se que os professores, apesar de apresentarem um conceito restrito de sua prática pedagógica, entendem que a proposta deve ser a da autonomia, de modo que os educandos pensem sobre a sua atuação na sociedade em que vivem, trabalham, estudam e reflitam sobre o que esperam para si e dos demais sujeitos da sociedade. É por intermédio da construção da cidadania que se pode garantir aos indivíduos e à coletividade o



exercício pleno de suas funções políticas, produtivas e culturais, mas, o modelo de neutralidade seria um obstáculo para alcançar este modelo de educação.

Notadamente, o movimento ESP tem influenciado a forma como o professor percebe sua atuação. Existe um processo de acomodação de uma nova demanda da sociedade para as escolas e para os professores. O discurso do “sem partido” se apropria de um desgaste histórico do povo brasileiro com a classe política e especialmente com os partidos políticos para introduzir suas ideias. Nesse contexto, torna-se urgente discutir uma concepção atual de educação cidadã. Ainda não é possível apontar, de forma conclusiva, como uma lei que pretende disciplinar a prática do professor, pode implicar no caminho da formação para a cidadania. É possível apenas ponderar que é preciso continuar a discutir sobre a práxis como vocação da educação e atuação do professor neste processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.** Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF BRASIL. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. STF. **Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental** 548. Ministra Cármen Lúcia. Medida cautelar publicada em 27 de outubro de 2018. DISTRITO FEDERAL. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/adpf548liminar.pdf>> Acesso em 26 outubro de 2019

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei N.º 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em 04 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei N.º 6005** de 2016 a. Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/propmostrar-integra?codteor=1484506>>. Acesso em 30 novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 502/2019**. Institui o programa 'Escola Sem Mordaza' em todo o território nacional. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrar-integrasj?sessionid=BA26C868C94FA8C10E3BDA277D86D01E](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrar-integrasj?sessionid=BA26C868C94FA8C10E3BDA277D86D01E)>. Acesso em 26 de outubro de 2019.

CESAR, Renata Paiva. **Filosofia, educação e virtude: o caminho para a felicidade**. Revista Pandora Brasil - Nº 38 – janeiro de 2012. Disponível em: [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/renata/o\\_ensino\\_brasil.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/renata/o_ensino_brasil.pdf). Acesso em: 15 de abril de 2019.

EDITORIAL. **Crise do Projeto Democrático de Educação** Educação & Sociedade. Campinas, v. 38, nº.140, p.531-535, jul.-set., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302017000300531>>. Acesso em 26 de outubro de 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO: **Educação sem doutrinação**. 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>>. Acesso em 10 de abril de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017a.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido:** esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b. p. 17-35.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir (1998): **Pedagogia da práxis**, 2.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Cortez

GHEDIN, Evandro Luiz. **O Ensino da Filosofia e o Pensamento Reflexivo.** Disponível em: [http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis\\_autor/](http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/) T3651.doc. Acesso em 01 de junho de 2019.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Filosofia na escola e a imprescindível experiência da solidão.** In: TOMAZETTI, Elisete M. (Org). Ensino de filosofia: experiências, problematizações, perspectivas. Curitiba: Appris, 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educa Censo. **Dados do Censo Escolar:** Ensino Médio tem 61% de docentes com formação adequada. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/assetpublisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-medio-tem-61-de-docentes-com-formacaoadequada/21206>. Acesso em 01 de junho de 2019.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis:** O pensamento de Marx no século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, J. P. ; SILVA, W. R. ; PORTO Junior, F. G. R. . **Problematização da proposta -Escola sem Partido- na perspectiva do letramento ideológico.** Horizontes , v. 35, p. 146, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, I; SILVA, R. F. **Ensino de Filosofia, por temas, à luz da pedagogia histórico- crítica.** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 177- 194, 2018.

SEVERINO, Antônio J. **A contribuição da filosofia para a educação.** Em Aberto, Brasília, v.9, nA5, p.19-26, jan.lmar. 1990.

SILVA, Jailson de Souza e. **Só existe cidade quando todos experimentam a Urbe e Polis.** Disponível em: <http://imja.org.br/pt-br/2018/11/30/artigo-so-existe-cidade-quando-todos-experimentam-a-urbe-e-polis/>. Acesso em 25 de abril de 2019

SOARES, Natalia Fernandes; TOMÁS, Catarina Almeida. **Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...** In: SARMENTO, M. J. CERISARA. A.B. Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Colecção em foco. Edições ASA. Portugal. 2004<sup>a</sup>.



# A ÉTICA E A MORAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Pâmela Pongan<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Para iniciar o estudo sobre ética, é necessário primeiramente distinguir os conceitos de ética e moral, pois na maioria das vezes esses são tratados como sinônimos, já que ambos remetem a idealização de costume. O Dicionário Houaiss (2001) define

Moral é o “conjunto de regras, preceitos, etc. característicos de um determinado grupo social que os estabelece e defende” (p. 1958). Ética é o “conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade” (p. 1270)

Embora, tanto a moral quanto a ética, tenham as suas palavras de origem oriundas da mesma origem etimológica, seus conceitos adquiriram significações diferenciadas ao longo da história. Filosoficamente, define-se moral como um conjunto de práticas (crenças, regras, valores) que orientam o comportamento dos sujeitos na sociedade em que estão inseridos, enquanto a ética é a reflexão crítica sobre essas práticas. Porém, ambas almejam o mesmo objetivo: auxiliar o indivíduo a construir seu bom caráter para que possa ser humanamente íntegro. Ainda assim, Silva (2006) afirma que ambas são distintas:

A moral tem um caráter prático imediato, visto que faz parte integrante da vida cotidiana da sociedade e dos indivíduos, não só por ser um conjunto de regras e normas que regem a nossa existência, dizendo-nos o que devemos ou não fazer, mas também porque está presente no nosso discurso e influencia os nossos juízos e opiniões. A noção do imediato vem do fato de

---

<sup>1</sup> Doutoranda em História pela Universidade de Passo Fundo – PPGH/UPF. Bolsista FUPF.

a usarmos continuamente. A ética, pelo contrário, é uma reflexão filosófica, logo puramente racional, sobre a moral. Assim, procura justificá-la e fundamentá-la, encontrando as regras que, efetivamente, são importantes e podem ser entendidas como uma boa conduta a nível mundial e aplicável a todos os sujeitos, o que faz com que a ética seja de caráter universalista, por oposto ao caráter restrito da moral, visto que esta pertence a indivíduos, comunidades e/ou sociedades, variando de pessoa para pessoa, de comunidade para comunidade, de sociedade para sociedade. (p.62)

A ética, desta forma, tem como objeto de estudo o que orienta a ação (motivos) e analisa as consequências dessa. Já a moral é a prática que varia conforme o tempo e o espaço. No entanto, a moral não pode ser conceituada como lei, pelo fato de não estar escrita e de ser relativa, mas sim como base para a construção das leis, já que a maioria das leis é elaborada a partir das normas morais. Outro aspecto da moral é que a mesma é relativa, pois algo só é denominado imoral ou moral de acordo com um código moral específico o qual muda de sujeito para sujeito, assim o objetivo primordial da ética, é provocar mudanças na moral, de forma universal, para que ela guie e oriente de forma racional a vida humana.

Neste sentido, a ética por definição é uma disciplina filosófica e, por isso, é um conhecimento (racional, lógico, sistemático etc.), um saber historicamente definido, uma reflexão crítica, transformadora e global sob a moral, composta pelas normas, valores, códigos, comportamentos, entre outros, possuindo como força ordenadora o bem. Diferencia-se nitidamente do seu objeto de análise, do fenômeno moral, pois não é normativa. Toda sociedade, comunidade, civilização, instituição como a escola por exemplo, estabelecem uma determinada moral própria a qual visa se manterem ao longo do tempo. A moral assim é uma construção histórica, social e pessoal. Do mesmo modo, as reflexões éticas também mudam e se atualizam historicamente.

Essa disciplina filosófica tenta fazer uma reflexão teórica acerca dos fundamentos da moral, conhecida também como filosofia moral. A ética tende a buscar os fundamentos sobre o

conjunto das ações humanas. Desse modo um indivíduo, pode assim agir uma vida inteira moralmente, mas nunca agir eticamente. A ética por sua vez pressupõe o questionamento sobre todos os nossos atos e busca lhes dar um significado. O agir ético cobra a autonomia do indivíduo, enquanto a moral é o agir de forma heterônoma, onde os valores vêm de fora, porque são concedidos pela sociedade ou cultura em que estamos inseridos, os quais não são indagados. A ética é autônoma, porque ao indagar, analisar, pensar e teorizar sobre os fundamentos da moral, o indivíduo tem o poder e autonomia de aceitá-los ou rejeitá-los e, até mesmo, defender outras formas de pensar, refletir ou agir, porém de forma livre e consciente.

A ética abre o que tende a ser fechado e a se definir. Ela interpela o sujeito como processo inacabável de desimpedimento. Ela desprende um espaço para fora de qualquer espaço, um espaço desenclausurado. É a autonomia que se inscreve na temporalidade humana, implicando em dados psicológicos e sócio-culturais (IMBERT, 2002, p. 27-28).

A partir da compreensão dos dois termos, este artigo propõe a discussão de como a escola trabalha com a ética, já que os projetos políticos pedagógicos apresentam como objetivo formar cidadãos conscientes ativos na sociedade, que tenham senso crítico e autonomia.

No ambiente escolar a moral se apresenta em forma de regras a serem cumpridas pelos seus membros, apresentadas em seus regimentos, projetos políticos pedagógicos, entre outros. A escola é o principal local para discussão sobre questões éticas, pois no seu meio há possibilidades que evidenciam a função da ética, considerando que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que evidenciam e fundamentam-se na ética buscando um relacionamento mais amistoso entre os agentes educacionais. Porém ela sozinha não conseguirá atender todas demandas em relação a ética, e nem deverá ser considerada fracassada por não conseguir, mas sim, deve insistir na sua função de estimuladora do conhecimento.



## A ÉTICA E A MORAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Tudo o que é verdadeiro,  
Tudo o que é respeitável,  
Tudo o que é justo,  
Tudo o que é puro,  
Tudo o que é amável,  
Tudo o que é de boa fama,  
Se alguma virtude há e  
Se algum louvor existe,  
Seja isso o que ocupe  
O vosso pensamento.  
(Filipenses, 4:8)

A escola como um espaço de relações humanas permanentes, tem como função promover a mudança social, devendo assim, incorporar valores e alimentá-los. As atividades educativas devem ser construídas apoiadas nos valores básicos de relacionamentos.

Respeitar a liberdade do outro é conhecer os direitos e deveres de cada um dos atores do ambiente escolar. Para Kant (1997, p.30), “na escola ninguém tem privilégios, mas apenas direitos”. Assim, a escola se torna local privilegiado que permite ao sujeito reconhecer e compreender a sua função na sociedade.

Nesta perspectiva, no contexto escolar a ética adquire a função de conduzir o aluno a criticidade e a responsabilidade quanto ser sujeito ativo da sociedade, porém, Camargo & Fonseca (2009, p.41) advertem

(...) ela entrelaça a estas condições a capacidade de definir o que seja justo e injusto, moral e imoral, uma vez que atribui valores às atitudes dos educandos e os vigiam, como se a qualquer momento pudessem fazer, falar ou sentir algo que não é permitido eticamente.

Por isso, a escola deve ser um ambiente onde haja respeito pela liberdade do outro, conhecendo os direitos e deveres dos outros e de si. Sobre isso, Camargo & Fonseca (2009, p.45) afirmam que “a

escola permite ao indivíduo compreender sua posição social, se de explorado ou de explorador, mediatizado ou mediatizador.”

Assim, a moral age como agente de formação do indivíduo, quanto educando, enquanto ser crítico, autônomo e pró-ativo. Porém, isso não é uma tarefa fácil para escola, que tenta e deve criar condições para promover tal desenvolvimento, ofertando assim, discussões e análises baseadas na criticidade da sociedade em seu entorno. Discussões e análises estas, que fazem refletir acerca do cotidiano em que os alunos estão inseridos, de modo a contribuírem significativamente para as suas formações enquanto sujeitos ativos perante e como integrantes da sociedade em que vivem e fazem parte. Afinal, a escola é um local de transformação e mudança social, intervindo de forma direta ou indireta sobre o sujeito e o meio social.

Praticar a ética no ambiente escolar exige compreender o papel de cada membro e suas ações, buscando construir uma convivência harmoniosa e ponderada. Marques (2006, p.72) recorda que

Todos têm direitos e deveres no meio em que vivem. Cabe a escola questionar como eles se apresentam. Até que ponto a comunidade onde se está inserido não está abnegando estes direitos, cada um cumpre com os seus deveres para cobrar os seus direitos? Questões que podem ser levantadas constantemente pela escola.

Todas as instituições como a escola possuem sua moral específica. Na verdade, toda ação humana, de consequência social, compreende uma moral, ou seja, compreende normas de comportamento, apontando o que é certo e o que não é certo a se fazer. A ética educacional é um compreender o compromisso moral de todos os seres humanos que são sujeitos integrantes do processo de educação, os mesmos devem respeitar os seus semelhantes e a comunidade escolar envolvida nesse processo.

Toda ação educacional visa a formação do sujeito, bem como à conservação dos elementos fundamentais da comunidade e desenvolvimento social. Desse modo, as ações individuais ou coletivas são valorizadas quanto a esses objetivos. Exige assim uma

obrigatoriedade moral e ética no comportamento educacional desses sujeitos que implica respeito à comunidade escolar e às pessoas nela envolvidas.

Aliados a ética se encontram a justiça, o respeito, a solidariedade e o diálogo, que devem se fazer presentes em sala durante a aulas de todas as disciplinas, de forma interdisciplinar. Dessa forma, a escola estará propiciando o exercício da criticidade. Conforme afirma Baptista, “sensibilidade, prudência, solicitude ou bondade, são marcas de uma ação ética investida e que requerem o exercício pessoal de uma consciência crítica” (2005, p. 23).

A ética educacional compreende em refletir acerca do compromisso de comportamento, decorrente da própria ação do educar e ser educado, bem como de suas consequências, junto aos diretamente interessados e à comunidade escolar em geral. A mesma representa o pensar no que se espera da conduta desses sujeitos. Representa o refletir sobre uma necessidade e garantia para que haja um clima de confiança e trocas nas relações humanas e sociais da educação. Principalmente no âmbito escolar onde ocorre as relações entre seres humanos que estão em sua plena formação.

A educação tem a obrigação de propor um engajamento ético... [...] A educação pressupõe tal engajamento em uma práxis em que cada qual consegue separar-se das definições e designações que trabalham por conta das propriedades do eu; neste caso, a práxis educativa é entendida como processo de inscrição das rupturas que suportam o poder de conduzir-se como sujeito (IMBERT, 2002, p. 140).

Neste caso, o professor possui um compromisso com o estado social atual, com sua evolução, modificação, transformação e desenvolvimento social. O mesmo tem a responsabilidade sob a formação de novas gerações, que estão também por sua vez, estruturados em um passado cultural, para serem preparados tecnicamente, emocionalmente e ideologicamente, com a finalidade de atenderem às necessidades e aspirações das futuras sociedades que se formarão.

Quanto ao educador, ser ético é um ato de compromisso com o outro. A ética está vinculada como guia dos comportamentos, das ações que estes utilizam no contexto escolar. Nesse sentido, ser ético é permitir o diálogo, atuar de forma digna, auxiliar seus alunos na ascensão da criticidade e responsabilidade, capazes de distinguir o justo e injusto, ao apresentar-lhes os valores morais e exigí-los tal ação.

A ética se efetiva a partir do respeito da liberdade do outro, que é possível ao conhecer os direitos e deveres de cada membro da comunidade escolar. Assim, a escola se torna o local que permite ao indivíduo reconhecer sua função como membro da sociedade, compreendendo sua posição no mundo, através da formação moral.

É nessa concepção, que a prática escolar no cotidiano fixa suas bases na moral, tendo seu percurso iluminado pela ética. Esta, se faz presente, em todo os momentos, por estar diretamente ligada a ação de todos os sujeitos envolvidos. Conforme defende Lavelberg (2010, p.103):

Um dos desafios contemporâneos da escola é contribuir para a formação moral e ética dos alunos-cidadãos. É fundamental que, nos espaços educativos, seja construída e problematizada a participação do indivíduo na vida pública - o que demanda a consciência de realidades, conflitos e interesses individuais e sociais, o conhecimento de mecanismos de controle e defesa de direitos e a noção dos limites e das possibilidades de ações individuais e coletivas.

O êxito da reflexão e da prática ética no meio escolar dependem de um conjunto de fatores com as relações que são estabelecidas, não só a existente entre professor e aluno, mas todas as relações que ocorrem nesse meio, sejam elas externas ou internas. Externas como, por exemplo, relação professor-sociedade, aluno-sociedade, professor- professor, professor-escola, aluno-escola, bem como a relação interna existente em cada um que seria a do sujeito-consigo mesmo a qual é fundamental, pois os outros tipos de relação dependem de forma direta da maneira como o sujeito se vê e se trata.

No caso das relações existente entre professor-sociedade considera-se o cotidiano em que os mesmos estão inseridos, o qual pode servir de apoio quando o meio social se tornar objeto de estudo e contribuir para a construção desse processo. Pois o comportamento principalmente do professor é alvo de observação constante, pelo meio social, portanto suas ações, públicas e particulares, possuem uma repercussão social, pois as mesmas vão se refletirem na confiança que a sociedade deposita sobre o educador.

Lavelberg (2010), apresenta atividades pedagógicas que exigem reflexão e senso crítico a respeito da sociedade, sendo: leitura de textos literários, apresentação e análise de dilemas morais, participação de estudantes na gestão da vida coletiva, leitura crítica de textos que tratam de direitos fundamentais e atuação em trabalhos voluntários. A autora ainda afirma que:

[...] percorrendo diferentes caminhos, essas estratégias incentivam a reflexão sobre novas possibilidades de relações humanas - que estão ligadas à compreensão de como o poder é exercido e como se delineiam as responsabilidades inerentes às interações sociais (p.112).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) afirmam que a diferença ente ética e moral tem o objetivo de destacar o caráter crítico reflexivo. Por ter esse caráter reflexivo, é também teórico, porém isso não a faz abstrata ou metafísica, mas é provocada e estimulada por questões que se originam na prática cotidiana.

A escola é constituída por uma diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual e social muito grande. Nesse contexto,

[...] a solidariedade assume um lugar de comprometimento com o aprendizado. Ser solidário no ambiente escolar é respeitar as diferenças que constituem os atores educacionais, não ocultando a sua existência, mas trabalhando estas diferenças no coletivo. Solidariedade. A partir dela, os educadores sentiram-se mais confiantes no que realmente podem ser enquanto profissionais da educação comprometidos com a vida de cada um de seus educandos. Faz-se necessário superar as barreiras do capitalismo, do

corre-corre diário, de competição desenfreada, onde a vantagem está em primeiro lugar, para triunfar a solidariedade, a compreensão e o respeito. Respeito mútuo. Sem ser unilateral. Respeitar com reciprocidade. (CAMARGO & FONSECA, 2009, p.56)

É na sala que ocorre primordialmente a construção do pensar ético e moral, a partir do diálogo com o qual cria condições de análises e discussão, sobre temas relacionados a questões sociais, políticas e econômicas, são essas análises e discussões que possibilitam a construção de novos conceitos ou mesmo a modificação de alguns conceitos já existentes, partindo da vivência de cada um.

Neste contexto, cabe ao educador buscar estabelecer ações formativas, juntamente com todos os agentes educacionais dentro no espaço escolar, que introduzam no currículo e na prática pedagógica possibilidades de reflexão e ação dos alunos dentro dos princípios éticos, tanto no contexto escolar quanto na sociedade em geral, assegurando assim, que a escola se torne um ambiente socializador.

Desta forma, a escola não deve se ausentar da educação de valores, exercendo, assim, sua função humanizadora e educadora, formando no aluno um pensar crítico e capacitando-o a agir com desenvoltura e consciência ante os problemas da sociedade e que necessita efetivamente incluir a educação de valores em seu currículo, auxiliando, deste modo, a formar cidadãos íntegros e moralmente comprometidos consigo mesmos e seus semelhantes, o que levará à formação de uma sociedade fraterna e justa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A moral como forma de comportamento humano se encontra em todas as sociedades, e conforme Vázquez (1993, p.53) “[...] cada indivíduo comportando-se moralmente, se sujeita a determinados princípios, valores e normas morais”.

Ao estabelecermos as diferenças entre moral e ética, compreende-se a moral como um conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica sobre a moral. No ambiente escolar, a moral se apresenta em forma de regras e normas a serem cumpridas, enquanto a ética tem a função de formar os educandos cidadãos conscientes, capazes de interferir no meio em que vivem, despertando-lhes o senso crítico e a autonomia.

Com a ética, instala-se no espaço escolar a necessidade de reconhecimento dos sujeitos enquanto atuantes na realidade em que se encontram inseridos, responsáveis pela problematização das ações e dos saberes instituídos. Para os educadores, a ética é vinculada como norteadora do comportamento dos sujeitos, das ações e atitudes que estes praticam no ambiente escolar permitindo assim, o diálogo constante na intenção de melhor resolver os problemas educativos que se apresentam durante o processo ensino-aprendizagem.

É compreensível que valores morais e éticos não estão fora dos portões da escola, e sim dentro do ambiente escolar e precisam estar presentes em ações preventivas, nas práticas pedagógicas, em todos os segmentos de maneira preventiva e contínua, pois estão presentes em inúmeras situações vivenciadas no ambiente escolar.

A partir daí busca-se criar um espaço de discussão, aberto ao diálogo, que possibilite aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a compreensão da ética como eixo condutor das atitudes morais. Desta forma, destaca-se a valorização do diálogo enquanto uma prática possível e viável para a solução dos problemas escolares visando a pretensão de que a escola possa um dia aprender a trabalhar com as diferenças, para que todos sejam possuidores de direitos e deveres, sentenciando o fim das desigualdades.

La Taille (1996, p.23) afirma que se resta à escola uma solução, que é “[...] lembrar e fazer lembrar, [...] a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o

exercício da cidadania. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos”.

Nesta perspectiva, compreendendo a ação educativa como passível de transformações e mudanças, necessita-se o fortalecimento das relações escolares pautadas no reconhecimento e importância dos valores e da ética no ambiente escolar. Tal compreensão tem o potencial de contribuir para a diminuição de conflitos, não somente no espaço da sala de aula como também na escola como um todo com o intuito de criar, cotidianamente, um ambiente escolar propício para o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Isabel. **Dar Rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Edson Carpes. FONSECA, Jorge Alberto Lago. **A ética no ambiente escolar: educando para o diálogo**. Disponível em <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/021e4.pdf>. Acesso em outubro de 2012.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles, FRACO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERT, Francis. **A Questão da Ética no Campo Educativo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 4ª ed. Prefácio à tradução portuguesa, introdução e notas: Alexandre Fradique MOURUJÃO. Tradução: Manuela Pinto dos SANTOS e Alexandre Fradique MOURUJÃO. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.



LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha, In: AQUINO, JulioGroppa (Org.). **Indisciplina na escola Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

LAVERBERG, Catarina. **Formação moral e ética dos alunos-cidadãos**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril. Edição 008, Junho/julho 2010.

MARQUES, Mário Osório. **A aprendizagem na mediação do aprendido e da docência**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

SILVA, Patrícia. Disponível em: [http://www.notapositiva.com/resumos/filosofia/moral\\_etica.htm](http://www.notapositiva.com/resumos/filosofia/moral_etica.htm). Acesso em outubro de 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches, **Ética**, 14ª edição, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1993.

# EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE UM CAMINHAR DEMOCRÁTICO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE JOHN DEWEY<sup>1</sup>

Eliane Alves da Silva<sup>2</sup>  
Noelma Soares Silva Szervinsk<sup>3</sup>  
Rafael Gonçalves Campolino<sup>4</sup>  
Vilma Ribeiro da Silva<sup>5</sup>

*I believe that the school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends. (DEWEY, 1897, p. 78)<sup>6</sup>.*

---

<sup>1</sup> Este capítulo é fruto do seminário “*Tradición Deweyana en el pensamiento Filosófico-Educativo*” ministrado pela Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning. Agradecemos à Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)* e em especial à Professora Dra. Leoni Maria Padilha Henning pela rica e produtiva condução do seminário.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)*/ UNICAMP. Doutoranda em Educação pela UNICEN – Argentina. Licenciada em Letras. E-mail: elianegalegab@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)*/ UNICAMP. Doutoranda em Educação pela UNICEN – Argentina. Licenciada em Letras e Pedagogia. E-mail: noelma\_s@hotmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)*/ UNICAMP. Doutorando em Educação pela UNICEN – Argentina. Membro do Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe) – Universidade Federal do Pará – Brasil (UFPA) e do *International Observatory for School Climate and Violence Prevention (IOSVCP)* da *Flinders University* – Austrália. E-mail: rafaelcampolino@yahoo.com.br

<sup>5</sup> Mestre em Educação pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)*/ UNICAMP. Doutoranda em Educação pela UNICEN – Argentina. Pedagoga. E-mail: vilmaribeiros@yahoo.com.br

<sup>6</sup> *John Dewey's famous declaration concerning education. First published in The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pages 77-80.*

## INTRODUÇÃO

John Dewey é considerado o filósofo mais importante da primeira metade do século XX e a principal referência intelectual da chamada Educação Progressiva americana. Desenvolveu uma filosofia que defende a unidade e a prática. Tinha a certeza de que “democracia é liberdade” e à defesa dessa convicção dedicou-se por toda sua vida. Suas obras fizeram com que seu pensamento filosófico e pedagógico disseminasse, alcançando grande número de educadores. Ressaltava haver uma estreita e essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar.

Ele acreditava que a educação deve estar focada no estudante, contudo, sem desmerecer a importância dos conteúdos escolares. Segundo Dewey a melhor forma de aprender é pela experiência, ou seja, aprender fazendo. Sendo contra a educação baseada na memorização, cópia e repetição. Assim, o papel da escola não é somente transmitir os mesmos saberes de geração a geração, como se o conhecimento fosse algo pronto e acabado. O conhecimento deve ser apresentado de forma que estimule o interesse pessoal do estudante pela aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades ligadas à solução de problemas.

Na perspectiva de Dewey, a educação deve estimular a inteligência criativa e preparar os estudantes a viver adequadamente nessa sociedade complexa e diversificada. Embora Dewey tenha proposto isso há mais de um século, seu pensamento permanece extremamente atual. Observe, “O mundo está se movendo a uma velocidade tremenda e ninguém sabe a direção. Devemos preparar nossas crianças não para o mundo do passado, não para o nosso mundo, mas para o mundo delas - o mundo do futuro”. (DEWEY, 1979).

O crescimento intelectual só é possível quando aprendemos num contexto relevante, pois a mente precisa estabelecer relações entre o conhecimento a ser aprendido e o contexto no qual este conhecimento surge e ganha sentido. Sendo assim, as atividades escolares devem estar conectadas com a realidade.

Teoria e prática, pensamento e ação são inseparáveis para Dewey, tanto que ele foi o criador de uma escola laboratório ligado à Universidade de Chicago. Hoje estas escolas são conhecidas no Brasil como colégios de aplicação. A escola laboratório de Dewey foi uma das primeiras do mundo a servir como espaço de investigação constante sobre novas e eficientes formas de ensino. Ideias da filosofia e da psicologia eram transformadas em ações pedagógicas para que fossem testadas e avaliadas.

## **DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO**

John Dewey foi o primeiro autor a demonstrar interesse na relação entre educação, democracia e sociedade e a desenvolver temas relacionados à educação como necessidade da vida, a educação como função social e a educação como direção e a educação como crescimento (DEWEY, 1979). Dewey acreditava que a educação e a democracia seriam os alicerces fundamentais para evolução da sociedade. Para esse autor, uma sociedade democrática se constitui a partir de uma educação também democrática, pois a escola seria a intermediadora, sendo a sua função facilitar, promover e interferir na vida democrática social por meio da formação de indivíduos mais democráticos (DEWEY, 1979).

Para Dewey a democracia não se caracteriza pela representação de apenas alguns setores, mas sim pela liberdade para participação, cooperação, debates, discussões, posição de ideias, diálogo, igualdade, entre outros. Conforme ressalta Dewey: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. (1979, p. 93).

Segundo Dewey, nas sociedades modernas, a escola é o meio imprescindível para que a filosofia se efetive como “realidade viva”. Dewey acreditava que grande parte dos problemas educacionais de sua época se deviam ao fato de estarem fundamentadas em uma epistemologia dualista errada. Por esse

motivo se propôs a elaborar uma pedagogia baseada em seu próprio funcionalismo e instrumentalismo.

Dewey não acreditava na teoria de que a criança ao chegar à escola seja uma “folha em branco”. Insistia que ao chegar à escola, a criança “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la.” (DEWEY, 1979, p. 25). Quando a criança começa sua caminhada escolar traz consigo quatro impulsos inatos: comunicar, construir, indagar e expressar-se com precisão. Estes constituem os pré-requisitos que a levarão a formar seu crescimento. Além disto, ela também traz o conhecimento sobre seu meio, o qual deve ser aproveitado pelos educadores para formar o seu conhecimento.

Para Dewey uma educação eficaz requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientar a educação com ênfase em todas as matérias, visto que o interesse da criança é um sinal em relação às possíveis experiências. Ressalta:

The adult mind is so familiar with the notion of logically ordered facts that it does not recognize it cannot realize the amount of separating and reformulating which the facts of direct experience have to undergo before they can appear as a ‘study’, or branch of learning. A principle, for the intellect, has had to be distinguished and defined; facts have had to be interpreted in relation to this principle, not as they are in themselves. (DEWEY, 1979, p. 6).

A formação do caráter da criança é, muitas das vezes, entendida como um processo do currículo oculto, contudo, para Dewey, esta habilidade constitui a única base verdadeira de uma conduta moral (ARROYO, 2013; DEWEY, 2002). Ressalta que a principal função da educação é ajudar as crianças a desenvolver um “caráter”, ou seja, um conjunto de hábitos e virtudes que lhes permitam realizar-se plenamente. Assim, para que a escola possa promover o espírito social das crianças e desenvolver seu espírito democrático, precisa organizar-se como comunidade cooperativa. A escola deve ser um lugar de vida para a criança para que ela se

sinta parte imprescindível da sociedade e entenda a sua responsabilidade como tal.

Essa não é uma tarefa fácil. É necessário que o educador crie um ambiente social no qual as crianças devam assumir por si mesmas as responsabilidades de uma vida moral democrática. A teoria educativa de Dewey atribuía, ao educador, o desafio e a missão de criar nas aulas um ambiente que favorecesse a construção de hábitos sociais responsáveis. Ressalta que a *“education is the fundamental method of social progress and reform”* (DEWEY, 1897, p. 80). Se a escola desempenhar seu papel na formação do caráter das crianças de uma sociedade, estará preparando-as para transformar essa sociedade, o que pode influenciar positivamente na evolução desta.

Todavia, a maioria das escolas não tem como foco *“transformar a sociedade”*, mas tão simplesmente, reproduzi-la. Para que tivesse esse intuito seria necessária uma reforma completa na escola. E este era o seu projeto como reformador educacional: transformar as escolas do país em instrumentos de democratização radical da sociedade americana.

## **JOHN DEWEY & PAULO FREIRE**

É inevitável não associar o pensamento de Dewey ao de Paulo Freire, uma vez que este tinha uma ideologia parecida quanto à função da escola e do educador. Também ele acreditava na concepção do professor como transformador, ponte que leva o aluno a descobrir o seu conhecimento. Ressaltava que para que a educação seja algo efetivo na construção do conhecimento, o diálogo deve ser adotado como a essência da mesma, visto que é a prática da liberdade e da democracia (FERREIRA *et al.*, 2016). O diálogo é fundamental, já que é o caminho ético e coerente para uma educação realmente humanizada e permite dotar essa educação de um verdadeiro sentido crítico e democrático.

A educação não pode ser vista somente como um ato de depositar um saber pronto e acabado para o aluno (educação

bancária), e sim uma construção na qual o professor é um instrumento, um mediador e não o detentor da verdade (FREIRE, 2013). A educação deve ter por objetivo formar um cidadão crítico, conhecedor de seu poder criador e transformador. O aluno formado dessa educação deve ser alguém otimista e esperançoso, que aceite o desafio de ser agente transformador do mundo e de também ser transformado por ele.

O educando deve ter autonomia na aquisição e formação do seu conhecimento por meio de uma prática educativa progressiva. Esta foi uma temática com a qual Paulo Freire sempre se preocupou enquanto educador. O ser humano é um ser inconcluso que vive em busca e a procura de algo que o complete, que o conclua e essa busca é eterna, porque sempre há algo novo a aprender, a buscar. Essa busca nunca chegará ao fim, pois as possibilidades de se aprender coisas novas se renova a cada dia, a cada nova descoberta que conduzirá a outro e assim sucessivamente.

Paulo Freire ressaltava que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 2013, p. 14). Sendo assim, os professores têm uma responsabilidade ética no desempenho de suas atividades docentes.

Para ter sentido, a educação precisa ser integradora, ou seja, deve integrar alunos e professores na criação e recriação dos conhecimentos. Sendo assim, o professor deve ser um pesquisador em sala de aula. Ele deve investigar seus alunos, analisar o conhecimento prévio que trazem e suas aspirações; essa é a tarefa básica para uma educação libertadora e, a partir disto, traçar suas metas de ensino e decidir pelo melhor método a ser empregado.

De acordo com Freire e Shor, quando os professores e alunos exercerem o poder de produzir o conhecimento, a sociedade será reformulada. Assim cita:

O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modo de ensino mais compatível com a promoção da

autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos". (FREIRE & SHOR, Medo e ousadia; 1986 p. 23).

Segundo Paulo Freire, a educação libertadora não tem que ser um manual de habilidades técnicas, é antes de qualquer coisa um ensino que busca e pretende a transformação social, a partir de uma perspectiva crítica da escola e dos métodos empregadas por ela para a transferência do conhecimento.

## **EDUCAÇÃO PROGRESSIVA**

De acordo com Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida e está voltado para a experiência (1902, 1979, 1991, 1997). As ideias são pressupostos de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação. A educação tem como objetivo oferecer ao aluno condições para que ele resolva por si próprio seus problemas, contrariando a tradicional ideia de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para o futuro.

Dewey (1991) acreditava que a educação deve estar focada na criança, porém sem esquecer a importância dos conteúdos. Para ele a melhor forma de aprender é por meio da experiência, ou seja, aprender fazendo, executando o objeto do conhecimento. Propunha a educação pela ação, criticando severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo e à memorização.

O conceito de experiência é o fator central de seus estudos e a partir deste chegou à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas, sim, a própria vida. As escolas, por serem intencionais, têm a oportunidade privilegiada de realizar os objetivos da educação progressiva que defende os interesses democráticos e a programação dos processos experimentais em prol da sociedade maior (DEWEY, 1991).

Nesse sentido, a função da escola não é simplesmente transmitir o conhecimento definitivo. Para que a aprendizagem



tenha sentido e seja um estímulo para o aluno, deve ser apresentado de maneira que estimule o seu interesse pessoal pelo aprendizado, concentrando-se no desenvolvimento de experiências e habilidades relacionadas à solução de problemas. Assim, é importante que o educador descubra os verdadeiros interesses da criança para apoiar-se nesses interesses, e, somente com base neles, a experiência terá um verdadeiro valor educativo.

A experiência se encontra localizada na intermediação da relação do homem com a natureza. Por ser a experiência o método para alcançá-la, podemos dizer que ambas convivem harmoniosamente (DEWEY, 1991). É fato que a natureza se revela muito mais quando fazemos uso do método empírico das Ciências Naturais, mas para que cresça e alcance o objetivo pretendido deve ser orientado.

Os conteúdos devem estar relacionados com o conhecimento que as crianças trazem de suas experiências. Esta base material será ampliada e aprofundada segundo o saber transmitido pelo professor, o que proporcionará a compreensão do mundo e seus significados. Dewey acreditava que a escola e a educação possuem a missão democrática de igualar as oportunidades (BRANCO, 2014).

Dewey atribui grande valor às atividades manuais, pois apresentam situações de problemas concretos para serem resolvidos, considerando, ainda, que o trabalho desenvolve o espírito de comunidade e a divisão de tarefas entre os participantes, estimula a cooperação e a conseqüente criação de um espírito social. Concluiu que o espírito de iniciativa e a independência levam à autonomia e ao autogoverno, que são virtudes de uma sociedade de fato democrática, o oposto do que valoriza a escola tradicional: a obediência.

Dessa forma, podemos inferir que a educação progressiva de Dewey apóia-se em seis princípios: 1. Os interesses das crianças são o ponto de partida do processo pedagógico. 2. Os estudantes aprendem de forma ativa. 3. O professor é um orientador, um guia e não uma figura autoritária. 4. A escola é um microcosmos da

sociedade. 5. As atividades escolares devem focar preferencialmente na solução de problemas. 6. O clima social da escola deve ser social e cooperativo (BRANCO, 2014).

## **ANÍSIO TEIXEIRA E AS IDEIAS DE DEWEY NO BRASIL**

Anísio Teixeira possui um histórico de estudos e trabalhos em prol da educação, sua grande paixão. Desde 1924, quando recebeu o convite do Governador Góes Calmom para assumir a Direção da Instrução Pública, num período em que o sistema educacional estava em tempos de constituição, dedicou-se plenamente a buscar novos caminhos para desenvolver a educação brasileira.

Recuperando a própria fala de Saviani a respeito daquele tempo, onde “a educação gozava de muito pouco reconhecimento social” (2007, p. 218). Portanto, era necessário conhecer mais sobre o processo educacional para o alcance de progressos. Para isto, Anísio Teixeira viajou para Europa em 1925, visitando várias cidades da Espanha, Itália, Bélgica e França. Em 1927 viajou para os Estados Unidos e em 1928 fez um curso de pós-graduação na Universidade de Columbia (WESTBROOK, 2010).

No decorrer de suas viagens, Anísio foi influenciado por John Dewey e tornou-se precursor de suas teorias no Brasil. Dessa forma, ele centrou suas produções na visão democrática que se trabalhava nas escolas públicas dos Estados Unidos e publicou o livro: *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Com tal aproximação:

O fato é que John Dewey impregnou a Filosofia da Educação e a prática da educação nos Estados Unidos de um sentido construtivo que fez com que seus discípulos fossem os rebeldes da educação (...). Comunidades em crise, comunidades que haviam esgotado sua capacidade de crescimento econômico, encontraram na educação a espinha dorsal de sua recuperação econômica, social e cultural. Isso mostra uma tese que os sociólogos sempre defenderam: a da interação dialética que existe entre educação e mudança social. A educação não é só produto de mudança, ela gera mudança. Ela não é só produto da revolução social. E Anísio sentia atração pela filosofia de Dewey provavelmente porque

sabia que no Brasil era através da educação que nós deveríamos realizar a nossa revolução nacional". (FERNANDES, 2002, p. 52 - 53).

Desde os anos de 1930, Anísio Teixeira se declarava como convicto defensor da escola pública que é definida por ele como a escola comum para todos, especialmente a escola primária. Em sua obra "Introdução à Filosofia da Educação" intitula a escola pública como "maior invenção e verdadeira máquina que prepara as democracias". Ou seja, somente a educação pública gratuita, universal, obrigatória, estatal e laica pode se constituir em uma escola efetivamente democrática. Contudo, para Anísio Teixeira isto não era suficiente. Segundo ele, para que a escola pudesse se constituir como tal era necessário colocar em prática o ideal democrático, ou seja, o modo de vida democrático na perspectiva *deweyana*, a democracia como perspectiva moral, como estilo de vida.

Isto implica em tornar a atitude democrática como atitude fundamental do professor, do aluno e da administração da escola. Para que isso se efetive, a escola deverá configurar um espaço em que realmente se experimente a democracia. Em outra perspectiva, para que a escola possa ser efetivamente democrática, é necessário romper com a dualidade do sistema educacional brasileiro: escola do povo X escola da elite, em favor do desenvolvimento de uma educação mais eficiente, fundamentada numa aprendizagem prática em oposição à educação do tipo acadêmica ou livresca.

Tais propostas de Anísio Teixeira se efetivaram na proposta do Plano de Ação Nacional de Educação elaborada no âmbito do Conselho Federal de Educação para o qual ele foi indicado após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1962. Além da proposta deste plano fica claramente evidenciado a centralidade da escola primária como a escola comum do homem brasileiro. Todavia, para que isso se tornasse uma realidade era necessária a reconstrução da escola.

De acordo com Anísio Teixeira, esta nova escola se distancia dos antigos padrões acadêmicos e busca seus próprios moldes na

vida em comunidade, configurando-se como um espaço onde os alunos convivem e aprendem as artes e as relações da sociedade complexa da qual eles fazem parte, levando-se em consideração suas diversidades.

Este modelo educacional era tido, para ele, como uma educação nova, ativa e progressista e sua concretização se apóia no pressuposto que a escola tem que ser prática e ativa e não passiva e expositiva, formadora e não formativa. Outra característica desta nova escola é o fato de se articular com a comunidade local, para que ela se torne não só um agente de mudança social, mas também um agente de mudança cultural, ampliando desta forma, as funções sociais da escola.

Foi por causa da visão que tinha da escola democrática, que ele tornou-se um defensor veemente da autonomia pedagógica das instituições educativas. Para ele, a responsabilidade do estado para com a escola pública não deveria implicar no seu controle. O estado pluralista e democrático deveria ser por natureza, contrário ao espírito monolítico do estado não democrático e o seu papel deveria se restringir a prover recursos para que a escola pudesse se desenvolver plenamente, cumprindo seu papel social e educacional na formação do aluno.

Anísio Teixeira na obra “A educação e a crise brasileira” (1956), afirma que a escola não é mais aquele lugar pacífico e quieto, muitas vezes alheia às mudanças que acontecem no mundo e na sociedade, cheia de rigor moral, preocupada em formar e disciplinar o futuro homem. Hoje, em virtude do crescimento brasileiro e das mudanças que nos assolam, até a escola está se tornando um centro de instabilidades.

Ao analisarmos o histórico, do sistema educacional brasileiro, observamos que no início o ensino se destinava apenas às camadas mais ricas da sociedade. Com o desenvolver da democracia, a educação passou a ser um processo de preparação real para os diferentes níveis de vida da sociedade moderna, exigindo assim novos tipos de escola. Deu-se início ao verdadeiro programa de reforma educacional. A primeira fase dessa reforma caracterizou-

se pela recuperação da escola, pela melhora da qualidade e pela implantação de novos tipos de educação. A escola primária recuperou seu prestígio e iniciou a reforma de seus objetivos e processos de ensino.

No ano de 2010 foi lançada a obra “Anísio Teixeira”, composta por uma coletânea de textos com o propósito de relatar sobre educadores e pensadores da educação. Tal iniciativa surgiu da necessidade de se colocar à disposição, dos professores e dirigentes da educação de todo o país, obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional. Com um ensaio a respeito de Anísio Teixeira, assinado por Clarice Nunes, relata sobre a vida, obras, projetos e realizações de Anísio Teixeira no campo educacional com o objetivo de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

A publicação do livro “Educação não é privilégio no ano de 1957” – causou muita polêmica e resultou no pedido de exoneração de Anísio Teixeira do INEP. Mais uma vez Anísio catalisava a ira dos católicos que fizeram da Revista Vozes sua trincheira de luta (NUNES, 1994). Porém, ao polemizar contra a Igreja, Anísio acionava, através dos seus pronunciamentos, a opinião pública, os órgãos do legislativo, do executivo, a própria universidade e setores combativos da intelectualidade, colocando em foco a necessidade da expansão e da qualidade de uma formação pública comum de todos os brasileiros.

Nos anos de 1960, no entanto, sua trajetória foi novamente colocada à prova. A ditadura militar constrangeu a Universidade de Brasília e quebrou, como dizia Darcy Ribeiro, uma das coisas mais importantes que Anísio fizera no país: o centro brasileiro e os centros regionais de pesquisa. De novo se frustrava a tentativa de tornar a educação uma área de investigação acadêmica. Dentre outros fatos, O INEP foi desativado como agência de produção da pesquisa educacional, tornando-se, primeiramente, um órgão burocrático e depois uma agência financiadora de estudos e pesquisas na área.

Anísio foi banido, suspeito, excluído. Respondeu à violência com seu trabalho, o trabalho possível, como professor visitante em universidades estrangeiras, tradutor, conferencista, membro do Conselho Federal de Educação. Numa carta que Anísio Teixeira escreveu a Monteiro Lobato, em janeiro de 1947, afirma: “os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida” (VIANNA & FRAIZ, 1986, p. 104).

Uma escola pública com um Ensino Básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos a cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social foi o grande sonho de Anísio Teixeira, para o qual procurou construir os andaimes.

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto na década de 1930, quanto nas décadas de 1950 e 1960, eram vistas pelos alunos como uma possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade, os quais eram crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única possibilidade para uma vida melhor.

A trajetória de Anísio Teixeira em defesa da universidade pública e de instituições públicas de pesquisa ou de financiamento a ela tem implícito um pressuposto: o de que não há país capaz de sobrevivência digna sem instituições, sobretudo universidades, capazes de produzir conhecimentos e propor soluções próprias às questões que o afligem. Anísio colocou a educação em sintonia com os avanços das demais ciências humanas e sociais. Com uma vida inteira dedicada à educação, Anísio Teixeira provoca em nós a indagação de: como é possível persistir em meio a tantos obstáculos?

Na última fase da sua vida, Anísio não era mais árvore, como pretendia, quando escreveu a Monteiro Lobato “falando da secura feliz de apenas existir, sem mais nada desejar” (Vianna & Fraiz, 1986, p. 87). Tornara-se rizoma, escapando de todos os rótulos que tentaram, em vão, capturá-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as primeiras ideias e propostas de uma educação que se vinculasse à democracia ocorreram por meio dos trabalhos de Anísio, o qual propõe uma educação democrática a partir do conhecimento e do entendimento da filosofia de Dewey, e apresenta em suas obras discussões relacionadas ao tema democracia e educação (TEIXEIRA, 1994, 1996). De acordo com Anísio Teixeira, a democracia é a nova tendência da sociedade contemporânea, sendo ela um modo de vida social e a nova forma de exercer o ensino teria por finalidade “preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável” (1978, p. 36).

Assim, a proposta educacional de Anísio Teixeira afirma que é por meio da nova educação que se desenvolverá nos alunos o princípio da autonomia e participação, formando um indivíduo que saiba conviver com os outros, que saiba cooperar, que saiba expressar suas opiniões e respeitar o modo dos outros se expressarem, um indivíduo que saiba debater e que esteja aberto para discussões. Contrariando assim todas as formas tradicionais de educar, na qual, a educação se apresentava de forma estática e com fundamentos hierárquicos e autoritários. Cujo objetivo é tornar o aluno dócil, sem nenhum tipo de conhecimento crítico e reflexivo.

Anísio Teixeira foi intensamente influenciado pelas ideias de Dewey, da qual teve contato em suas viagens em busca de formas de melhorar e desenvolver a educação brasileira e propunha uma nova educação que pudesse desenvolver nos alunos autonomia e

participação. O objetivo era a formação de um indivíduo para a vida social democrática, o qual saiba conviver e cooperar com os outros, saiba expressar suas opiniões e respeitar o modo dos outros se expressarem, um indivíduo que saiba debater e que esteja aberto para discussões.

Dewey defendia que a democracia é “a condição para que a educação promova o aprimoramento da vida social e humana, respeitando a pluralidade e, ao mesmo tempo, procurando interesses comuns” (VERÁSTEGUI, 2012, p. 29). Por isso é necessário intensificar na formação docente as discussões e os estudos sobre democracia escolar, bem como exercitar nessa mesma formação de professores as práticas de participação democrática em conselhos, assembleias e fóruns pedagógicos. Essas iniciativas durante o processo de formação docente poderão esclarecer a importante relação entre democracia e educação e abrir espaços para iniciativas estratégicas de gestão democrática dos conflitos e desafios em relações educacionais escolares.

É impossível compreender a trajetória da educação brasileira na contemporaneidade sem pensar no legado deixado por Anísio Teixeira, o qual está intrinsecamente ligado ao pensamento de Dewey sobre a educação. Eles são imprescindíveis para que possamos entender nossas contradições e conhecer nossos desafios para a organização de uma escola pública comprometida com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Com Anísio aprendemos que a educação brasileira transita entre ser o privilégio de alguns e ser um direito de todos. Durante muito tempo, em virtude da tradição política e das condições socioeconômicas, foi concebida como privilégio de alguns em detrimento de muitos. Todavia, graças a dedicação de estudiosos como Dewey, Anísio e Freire, dentre outros, a partir de uma visão democrática da educação como direito e caminho para equiparar as desigualdades sociais, a educação caminha para se construir como um direito básico de todo cidadão. Este constitui um dos pilares na formação de uma sociedade democrática.



Anísio Teixeira, bem como Dewey e Freire, ressaltam que é possível uma educação de qualidade que favoreça a maioria da população. Contudo, não é uma luta fácil. E preciso contar com a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. **A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 3, p. 783-798, Sept. 2014. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 dez. 18.

DEWEY, John. Democracia e Educação. 21 de out de 2010 - Editora Massangana. Avenida 17. *John Dewey* / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002. Tradução de Paulo Farias, Maria João Alvarez e Isabel Sá.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Simon & Schuster, 1997.

DEWEY, John. **The public and its problems**. Athenas: Swallow. 1991.

DEWEY, John. *The child and the curriculum*. 1902. Disponível em:<<https://archive.org/details/childandcurricul00deweuoft/page/6>>. Acesso em: 10 out. 2019.

FERNANDES, Florestam. **Anísio Teixeira e a Luta pela Escola Pública**. IN ROCHA, João Augusto de Lima. Anísio em Movimento: A vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho

Editorial, 2002. (Coleção biblioteca básica brasileira). Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/>>. Acesso em 7 dez. 18.

FERREIRA, J. A. G.; SANTOS, L. R. da S.; OLIVEIRA, T. F. de; VIEIRA, J. A. **Problematizando a democracia na escola: sentidos e percepções de professores do ensino médio público sobre a participação democrática do alunado**. EDUCERE – Revista da Educação, Umuarama, v. 16, n. 2, p. 275-297, jul./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

NUNES, Clarice. **Prioridade número um para a educação popular**. In: TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 5.ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **A pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. *Vida e educação*: (i) a criança e o programa escolar e (ii) interesse e esforço. Trad. Anísio Teixeira. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

Teixeira, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 8a ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1978.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

VERÁSTEGUI, R. L. A. **Dewey e a proposta democrática na educação**. Revista Redescições. n. 4, 2012. Disponível em: <[http://www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/ano\\_3\\_04/2-rosa.pdf](http://www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/ano_3_04/2-rosa.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2019.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

VIANNA, Aurélio e FRAIZ, Priscila. **Conversa entre amigos; correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato.** Cartas entre Monteiro Lobato e Anísio Teixeira, em [19/07/1941; 01/01/1947 e 29/01/1947]. Rio de Janeiro: FGV/CEPDOC.1986.

# PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS HUMANAS EM PIAGET

Augusto Kessai Agostinho Chicava<sup>1</sup>

Ivan Luís Schwengber<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Ainda que os nossos trabalhos não tenham nenhuma intenção pedagógica, parece difícil deixar de salientar o fato de que o conhecimento das reações escolares, descrita nesta obra, possa ser de alguma utilidade para os educadores (pensamos particularmente nas surpreendentes dificuldades da criança em compreender a significação das multiplicações ultra-simples) (PIAGET, 1995, p. 7).

O presente trabalho tenciona discutir o processo de desenvolvimento e da aprendizagem das estruturas cognitivas humanas em Piaget. E, tem como objetivo compreender como o ser humano se torna cognitivo e desenvolve sua estrutura cognitiva. Para Piaget, o desenvolvimento é um processo essencial e cada elemento do aprendizado ocorre como uma função do desenvolvimento total, isto é, não existe aprendizagem sem o desenvolvimento. Aprendizagem humana está ligada extrinsecamente no prolongamento do processo de desenvolvimento.

Segundo Becker (2012), o desafio da aprendizagem humana concentra-se na superação das concepções fundadas em epistemologias do senso comum, que podem ser aprioristas - o sujeito como fonte da aprendizagem - o indivíduo nasce com toda

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (UFRGS). Bolsista da CAPES. E-mail: [augustochicava@yahoo.com.br](mailto:augustochicava@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação (UPF). E-mail: [ivan.s@unochapeco.edu.br](mailto:ivan.s@unochapeco.edu.br)

estrutura cognitiva pronta. E, a concepção empirista - o objeto como fonte da aprendizagem- o indivíduo nada traz em termos do conhecimento, tudo de cognitivo provém do meio externo por mérito da pressão que exerce sobre o sujeito, ou pela estimulação desse meio. Essas concepções epistemológicas impedem de explicar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das estruturas cognitivas humanas. Assim como Piaget, constatamos que o construtivismo explica melhor esse processo de desenvolvimento e aprendizagem das estruturas cognitivas humanas.

Para Piaget conhecer é agir sobre a realidade, isto é, modificá-la, transformá-la e compreender que o processo desta transformação implica em compreender o modo como objeto foi construído. Assim sendo, Piaget destaca quatros fatores que explicam o desenvolvimento das estruturas de aprendizagem: a maturação; a experiência-físico ou lógico-matemático (abstração reflexionante<sup>3</sup>); transmissão social e, equilíbrio (processo geral de construção das estruturas cognitivas). As concepções preliminares são os instrumentos da atividade para aprendizagem – aprende-se porque se age -, salientado aquilo que Piaget já tinha afirmado que o conhecimento deve entrar em ação num processo de reorganização. Ao que ele chamou de “esquemas de assimilação”. O indivíduo ou aluno entra no processo de acomodação que o levará a uma reflexão, que é o ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior. O que promove todo este movimento é o processo de equilíbrio, conceito central na teoria construtivista. Diante de um desafio, de um estímulo<sup>4</sup>, o sujeito se “desequilibra”, fica curioso, instigado, motivado e, através de

---

<sup>3</sup> A abstração reflexionante é o processo que permite construir estruturas, ou um novo patamar, em virtude da reorganização de elementos retirados do patamar inferior, ou seja, é atividade construtiva das estruturas cognitivas e, implica assimilações e acomodações que funcionam por equilíbrio, fazendo surgir um novo patamar com dimensão ainda maior que o anterior.

<sup>4</sup> Para Piaget só é estímulo o que é assimilado

assimilações e acomodações (quando se assimila algo que traz componentes estranhos, diferentes, não usuais, o sujeito precisa modificar seus esquemas ou estruturas assimiladoras para adequá-los aos objetos assimilados), procura restabelecer o equilíbrio que é sempre dinâmico, pois é alcançado por meio de ações físicas ou mentais.

## DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Numa visão piagetiana, quando se fala de conhecimento não se está fazendo referência ao conteúdo, mas sim à estrutura cognitiva. “conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação” (PIAGET, 1970, p. 30). Piaget (1970) vê o conhecimento ou capacidade cognitiva como organização ou estrutura e a aprendizagem como um processo limitado a uma estrutura simples. Dessa forma, aprendizagem é função das etapas do desenvolvimento cognitivo, no sentido de união entre aprendizagem *stricto sensu* e coerência pré-operatória (equilíbrio). É um processo essencial, e cada elemento do aprendizado ocorre como subordinado ao desenvolvimento total (PIAGET, 1972). Segundo ele (1972), o desenvolvimento é um processo espontâneo que está ligado à maturação orgânica (sistema nervoso) a uma dinâmica global da embriogênese, ou “como a construção das estruturas de assimilação [...] desenvolver-se é construir estruturas de assimilação” (BECKER, 2012, p. 33). As estruturas cognitivas são orgânicas antes de ser formais; e, mesmo formais, jamais deixam de ser orgânicas.

A aprendizagem é oposta ao desenvolvimento, pois é provocada por fatores externos (didática do professor, por exemplo); também é oposta ao espontâneo, é um fator secundário, tendo em conta que depende em tudo do desenvolvimento, “se no plano do desenvolvimento não forem construídas estruturas capazes de assimilações de conteúdos, progressivamente complexos, a aprendizagem estagna; não consegue avançar”

(BECKER, 2012, p. 33), uma vez que “para Piaget, o processo de aprendizagem encontra sua condição de possibilidade no processo de desenvolvimento” (BECKER; MARQUES, 2012, p. 160). Assim sendo, é impossível aprender sem estrutura, pois aprendizagem só se torna robusta (eficiente) quando produz uma estruturação cognitiva renovada ou nova e,

[...] aprendizagem desafia o desenvolvimento a reconstruir suas estruturas, e o desenvolvimento fornece condições estruturais para novas aprendizagens. Em outras palavras, cada um desses processos demanda o outro, porém com a antecedência do desenvolvimento com relação à aprendizagem. A aprendizagem traz novidades para o desenvolvimento ou para a aprendizagem no sentido amplo (estruturas), assim como o desenvolvimento abre possibilidades para novas e mais complexas aprendizagens (conteúdos) no sentido estrito (BECKER, 2012, p. 41).

Não podemos dizer que a aprendizagem explica o desenvolvimento; mas sim, é o próprio desenvolvimento que vai explicar a aprendizagem. Ele não é, pois, uma soma de unidades de experiências de aprendizagem (PIAGET, 1972), como se pensa frequentemente.

Piaget para sustentar a ideia do processo da aprendizagem das estruturas cognitivas começa por desconstruir a totalidade da concepção clássica de que aprendizagem é baseada no esquema estímulo-resposta. Segundo ele, essa concepção é incapaz de dar uma explicação à aprendizagem cognitiva; “penso que o esquema estímulo-resposta, embora não diga que ele seja falso, é de qualquer modo inteiramente incapaz de explicar a aprendizagem cognitiva” (Idem). O esquema estímulo-resposta é incapaz na medida em que concebe que toda resposta provém do estímulo, ou seja, “primeiro há um estímulo e após uma resposta é produzida por este estímulo” (Idem). A relação estímulo e resposta não deve ser por associação, mas sim pela assimilação, pois, para Piaget, só se torna estímulo aquilo que sujeito assimila; isto é, só é estímulo quando é significativo para o sujeito e sua resposta é produzida pela

estrutura que acolhe o estímulo, “[...] aos quais os estímulos são assimilados e produzem as respostas” (PIAGET, 1972, p. 6).

Ao invés de introduzir o esquema estímulo-resposta para explicar aprendizagem cognitiva, Piaget propõe estímulo, resposta e organismo com sua estrutura; pois, segundo o biólogo, é estímulo que produz resposta, “o estímulo é realmente um estímulo apenas quando é assimilado por uma estrutura, e é esta estrutura que produz a resposta. Consequentemente, não é um exagero dizer-se que a resposta está lá primeiro, ou se preferirem, que no princípio há a estrutura” (PIAGET, 1972, p. 6). A assimilação é fundamental na aprendizagem, mas essa assimilação deve ser ativa, isto é, “a aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa. É essa atividade de parte do sujeito que me parece omitida no esquema estímulo-resposta” (Idem, p. 7).

Em síntese, Piaget diz que aprendizagem está a serviço do desenvolvimento; ou, como Becker (2012) afirma: a “aprendizagem depende em tudo do processo de desenvolvimento” (p. 33). Desse modo, a aprendizagem é uma das funções do desenvolvimento e não o contrário. Nessa mesma concepção, a auto-regulação e a assimilação são elementos imprescindíveis na questão do desenvolvimento e da aprendizagem. Piaget afirma que “toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que, sem essa atividade, não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito” (Idem). Para o sujeito conhecer, ele precisa agir sobre a realidade, modificá-la, transformá-la e compreender o processo dessa transformação. Isso o leva a compreender o modo como objeto foi construído.

## **OS ESTÁDIOS E FATORES DO DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS HUMANAS**

Jean Piaget enumera 4 estádios de desenvolvimento e, antes de mais nada, é importante referir que, na teoria piagetiana sobre os estádios, a ênfase está em perceber como que se dá a passagem de um estádio para outro e não simplesmente caracterizá-los.



Nesse sentido, o estágio sensório-motor ocorre desde o nascimento da criança até aproximadamente aos 18/24 meses. Entre 4 e 5 meses, observa-se nas crianças o exercício dos reflexos; ou seja, a coordenação que não existia antes. Esses reflexos, ou esquemas, são repetíveis, gerais e recognitivos; por exemplo, a criança tem a necessidade de levar coisas para boca (assimilação dos objetos), portanto, é a estrutura cognitiva que coordena os três esquemas (agarrar, levar para boca e sugar). Assim sendo, nesse estágio “desenvolve-se conhecimento prático, que constitui a subestrutura do conhecimento representativo posterior” (PIAGET, 1972, p. 2).

No entorno dos 8 e 9 meses, surge na criança a concepção do espaço, ou noção do espaço objetivo. Com o surgimento da localização espacial, a criança já cria tentativas de achar o mesmo objeto, que anteriormente não tinha noção da sua existência fora do quadro perceptivo. Dos 1,2 a 2 anos, a criança começa a usar o meio para atingir o fim, ou seja, começa a surgir as reflexões abstratas, isto é, “há construção da sucessão temporal e da causalidade sensório-motora elementar” (Idem). Entretanto, podemos inferir que a função simbólica acontece no auge do estágio sensório-motor, possibilitando a passagem para outro estágio, o pré-operatório.

O segundo estágio, o pré-operatório, ocorre de 2 anos até cerca de 7 anos. Pode-se conceber como capacidade de distinguir significado de significantes, ou seja, a criança nesse estágio procura criar significantes.

Aos 2 anos inicia-se um segundo período que dura até os 7 ou 8 anos, cujo advento é marcado pela formação da função simbólica ou semiótica. Este permite representar os objetos ou acontecimentos atualmente não perceptíveis invocando-os por meio de símbolos ou de sinais diferenciados, tais como o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental, o desenho etc. e, principalmente, a própria linguagem. A função simbólica permite, deste modo, que a inteligência sensoriomotora se prolongue em pensamento, [...] a formação das operações propriamente ditas, e de tal modo que, durante todo esse segundo período, o pensamento inteligente permanece pré-operatório (PIAGET, 1970, p. 32).

Há início da representação, possibilitando a reconstrução de tudo o que foi desenvolvido no nível sensório-motor (PIAGET, 1972). E, com a representação – sem as questões de operação no verdadeiro sentido – a criança intensifica imitação por meio do brincar (imitação deferida): jogo de símbolos, imagem mental, o desenho. Para Piaget (1970), brinquedo é assimilação e, imitação é a acomodação. Todavia, no estágio pré-operatório, ainda é notável a ausência da conservação e da reversibilidade; por exemplo, “se pusermos o líquido de um copo em um outro de formato diferente, a criança em fase pré-operatória pensará que há mais em um do que em outro” (RICHMOND, 1981, p. 43). É aos 7/8 anos que aparece os sinais de transdução, - através do estímulo (assimilação, ou seja, só é estímulo o que sujeito assimila) - que é o raciocínio que não obedece aos princípios lógicos. As crianças fazem declarações de implicação, ou seja, “se acontece ‘x’, então acontece ‘y’, embora não haja necessariamente a menor relação entre os dois acontecimentos” (RICHMOND, 1981, p. 44). Por exemplo, uma criança de 5 anos diz o seguinte “mamã quer comer porque tomei banho”.

A função simbólica é advento do pré-operatório, e permite que a inteligência sensoriomotora se prolongue em pensamento, mas existem duas circunstâncias retardam a formação das operações propriamente ditas, e o pensamento inteligente permanece pré-operatório. Mas segundo Piaget (1970), existe duas circunstâncias que retardam a formação das operações propriamente ditas. A primeira dessas circunstâncias é que é, para se interiorizar as ações em pensamento é preciso tempo; é muito mais difícil representar o desenrolar da ação e dos seus resultados em termos de pensamento do que limitar-se à execução material. Por exemplo “imprimir em pensamento uma rotação num quadrado representando-se todos os 90° na posição dos lados diversamente coloridos é diferente de fazer rodar o quadrado materialmente e constatar os efeitos” (PIAGET, 1970, p. 32).

E a segunda circunstância que retarda o prolongamento da inteligência sensoriomotora em pensamento é a descentração contínua que é muito mais ampla do que no nível sensório-motor.

No estágio pré-operatório, ainda é notável a ausência de conservação e de reversibilidade, por exemplo,

pensa-se, então que uma dezena de traços alinhados dão um número muito maior do que quando esses traços se encontram espaçados; que uma coleção dividida em duas aumenta em quantidade relativamente ao todo inicial; que uma linha reta, uma vez quebrada representa um caminho mais longo; que a distância entre A e B não é necessariamente a mesma que B e A (principalmente quando em declive); que um líquido num vidro A vê sua quantidade crescer se é derramado num vidro B de tamanho menor, etc. (PIAGET, 1970, p. 33).

O terceiro estágio, Piaget (1972) chama de operatório concreto. É identificado com o aparecimento das primeiras operações: Ele denomina de operações concretas, pelo fato delas só incidir (operar) sobre os objetos e não sobre as hipóteses expressadas verbalmente sob forma de proposições. Dessa forma, as operações surgem a partir das representações articuladas da reversibilidade parcial (operação mental) e da conservação de quantidade (noção do número), de substância, de peso e de volume; isto é, a reversibilidade e a conservação caracterizam o pensamento operatório. Essas conservações começam a surgir entre os 7 a 8 anos, em média. Não obstante, a conservação dos objetos iniciou-se já no sensorio-motor, pelos oito a nove meses.

As operações surgem através das representações articuladas da reversibilidade parcial (operação mental) e da conservação<sup>5</sup> de quantidade (noção do número), da substância, do peso e do volume; isto é, a reversibilidade e a conservação, a criança adquire através do pensamento operacional.

Assiste-se à formação das operações: reuniões e dissociações de classes, fontes da classificação; encadeamento de relações  $A < B < C \dots$ , fontes da seriação; correspondências, fontes das tábuas de dupla entrada etc.; síntese

---

<sup>5</sup> Podemos definir a conservação como um processo operacional da mente que produz a percepção de que certos aspectos de uma condição ambiente são invariáveis, apesar daquelas modificações (RICHMOND, 1981, p.69).

das inclusões de classes e de ordem serial, o que engendra os números divisões espaciais e deslocamentos (déplacements) ordenados, cuja síntese é a medida etc. (PIAGET, 1970, p. 34).

As operações concretas estão ainda próxima da ação de onde derivam, pois, as reuniões, seriações correspondências são executadas sob a forma de ações materiais (PIAGET, 1970). O progresso ou a passagem de operações concretas para operações formais ocorre por volta dos 9 aos 12 anos, por meio das sucessivas conservações.

Em quarto lugar, temos o estágio das operações formais, que surge entre os 11 a 12 anos de idade, e, onde a reversibilidade deixa de ser parcial como era no operatório concreto e passa a ser completa.

O seu caráter geral é a conquista de um novo modo de raciocínio, que não incide exclusivamente sobre os objetos ou as realidades diretamente representáveis mas sobre as 'hipóteses', isto é, sobre as proposições de que é possível tirar as necessárias consequências sem decidir de sua verdade ou falsidade antes de ter examinado o resultado dessas implicações (PIAGET, 1970, p. 32).

A criança começa a formular hipóteses, "a criança alcança o nível que chamo de operações formais ou hipotético-dedutivas; isto é, ela agora pode raciocinar com hipóteses e não só com objetos" (PIAGET, 1972, p. 2). Ao mesmo tempo, começa a surgir na criança o aumento da capacidade para formar classes complexas com as propriedades de coisas; ou seja, a capacidade de planejamento, pois, as crianças "atingem grupos mais complicados de estruturas" (Idem), isto é, "assiste-se pois, à formação de novas operações, chamadas 'proposicionais' em mais operações concretas: implicações ('se...então'), disjunções ('ou...ou'), incompatibilidades, conjunções etc" (PIAGET, 1970, p. 34). É dessa forma, que se faz com que produza mudanças de atitude em relação ao meio ambiente. Também começam a adquirir a capacidade de teorizar ou fazer ciências, através das deduções e induções lógicas.

Consequentemente, a criança ganha maior liberdade e explora o mundo.

Nesse sentido, Piaget (1972) faz menção de 4 (quatro) fatores que explicam o desenvolvimento de um conjunto de estrutura para outras: a maturação; o papel da experiência (a experiência-físico ou lógico-matemático); transmissão social (transmissão por linguagem e educação); e equilíbrio (auto regulação).

**a) Maturação:** Para Piaget (1972) o primeiro dos quatros fatores do desenvolvimento do conhecimento é a maturação. A maturação é tão importante, mas só por si não é suficiente para explicar o processo do desenvolvimento cognitivo: “a maturação certamente desempenha um papel indispensável e não pode ser ignorada. Toma parte certamente em cada transformação que ocorre durante o desenvolvimento da criança. Entretanto este primeiro fator por si só é insuficiente” (PIAGET, 1972, p. 2). É errôneo pensar que maturação explica tudo, pois, a idade cronológica dos estádios varia em cada sociedade.

Entretanto ainda que a ordem de sucessão seja constante, a idade cronológica desses estágios varia bastante. Por exemplo, as idades encontradas em Genebra não são necessariamente as idades que foram encontradas nos Estados Unidos. No Irã, na cidade de Teerã, acharam-se aproximadamente as mesmas idades de Genebra, mas há um atraso sistemático de 2 anos nas crianças camponesas (PIAGET, 1972, p. 2).

Dessa forma, é impossível pensar que maturação pode explicar todo processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança. A variação das idades é indispensável ou imprescindível, mas só por si não é suficiente. “maturação do sistema nervoso limita-se a abrir possibilidades, excluídas até certos níveis de idade, mas é preciso atualizá-las, o que supõe outras condições, das quais a mais imediata é o exercício funcional ligado às ações” (PIAGET, 1970, p. 38). Assim sendo, a explicação do desenvolvimento cognitivo é auxiliada por outros 3 fatores.

**b) Experiência:** Na visão de Piaget (1972) o papel da experiência é fundamental para o processo de desenvolvimento

das estruturas cognitivas da criança, mas só por si é insuficiente. Uma das razões que Piaget utiliza para fundamentar que o papel da experiência não explica tudo é pelo fato de não se saber explicar, só pela experiência, como se formam alguns conceitos. Como é o caso da conservação (da substância, quantidade, do peso, e do volume) que surge no estágio das operações concretas: “Como um exemplo, tomemos a conservação de substância no caso de mudança da forma de uma bola de massa de modelar (plastilina ou argila)” (PIAGET, 1972, p. 3) ou:

Por exemplo: quando a criança ao 7-8 anos de idade chega às operações aditivas e às noções de conservação que daí decorrem, ela começa a compreender que o açúcar dissolvido na água não desaparece, como ela acreditava anteriormente, mas se conserva sob a forma de pequenos grãos invisíveis, cuja soma equivale à quantidade total dos pedaços que foram submersos etc. (PIAGET, 1970, p. 40).

Dessa forma, nenhuma experiência poderia explicar ou mostrar a uma criança as relações de conservação de quantidade e da substância, “[...] as operações concretas não bastam para análise dos fenômenos” (Idem). A outra razão que Piaget utiliza para justificar a insuficiência da experiência como fator do desenvolvimento das estruturas cognitivas na criança é pelo fato da experiência (experiência física<sup>6</sup> e experiência lógico-matemática<sup>7</sup>) ser muito equívoca, ou seja, “experiência física [...] permanece há longo tempo bastante frustrada entre as crianças” (PIAGET, 1970, p. 40).

---

<sup>6</sup> A experiência física consiste em agir sobre os objetos e descobrir as propriedades por abstração, partindo dos próprios objetos. Por exemplo: pesar os objetos e verificar que os mais pesados nem são maiores (PIAGET, 1970, p. 39).

<sup>7</sup> A experiência lógico-matemática (indispensável nos níveis em que a dedução operatória não é ainda possível) consiste, por sua vez, em agir sobre os objetos, mas, no caso, em descobrir as propriedades por abstração a partir, não dos objetos como tais, mas das próprias ações que se exercem sobre esses objetos (PIAGET, 1970, p. 39).

c) **Transmissão social:** Outro fator no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas na criança é a transmissão social. Para Piaget (1972), este fator é importante, mas só por si não basta. Na medida em que a criança acata as informações ou educações, dependendo do estágio que ela se encontra, ou das estruturas para ela entender um determinado assunto ou matéria, isto é, “[...] para receber a informação ela deve ter uma estrutura que a capacite a assimilar essa informação. Essa é a razão por que não se pode ensinar alta matemática a uma criança de cinco anos. Ela não tem a estrutura que a capacite a entender” (PIAGET, 1972, p. 4). O êxito da transmissão social depende da apresentação do próprio sujeito. O indivíduo realiza novas construções ou criação de novidades por meio da sua ação e a idade que surgem as tais construções variam de um indivíduo para outro, “é extremamente variável; ela depende da experiência anterior dos indivíduos, e não somente de sua maturação, e depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar ou **impedir o desenvolvimento de um estágio**” (PIAGET, 1972, apud BECKER, 2012, p. 102 nossos grifos); “[...] é evidente que os resultados variarão segundo o meio social” (PIAGET, 1973, apud BECKER, 2012, p. 102).

O último fator que explica o processo do desenvolvimento das estruturas cognitivas das crianças é a **equilíbrio**. Segundo Piaget (1972), este fator é fundamental, pois, os 3 fatores precedentes – maturação, experiência e transmissão social – devem estar equilibrados entre si. O biólogo entende a equilíbrio como um processo ativo e como auto-regulação, “o equilíbrio cognitivo não é um estado de inatividade, mas de constantes trocas e, se há equilíbrio porque estas trocas preservam a conservação do sistema, enquanto ciclo de ações ou de operações interdependentes, [...] este equilíbrio não é jamais atingido” (PIAGET, 1995, p, 283-283) e, é fundamental para o desenvolvimento. Para melhor explicar esse fator, Piaget exemplifica com a ideia do desenvolvimento da conservação que ocorre na transformação da bola de plastilha em forma de salsicha.

[...] operatividade não é nem pré-formada de uma vez todas nem explicável por suas contribuições exteriores da experiência ou da transmissão social: ela é o produto de sucessivas construções, e o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por meio de regulações que permitem remediar as incoerências momentâneas (PIAGET, 1970, p. 42).

Assim sendo, Piaget conclui inferindo que “[...] no curso desses desenvolvimentos encontra-se sempre um processo de auto-regulação que chamo de equilibração e que me parece o fator fundamental na aquisição do conhecimento lógico-matemático” (PIAGET, 1972, p. 5), ou seja, fator de equilibração é o mais importante e fundamental para explicar o processo do desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Piaget, o centro ou a essência de todo o processo de desenvolvimento e da aprendizagem está na ação do sujeito, por meio de dois movimentos ativos que se complementam (assimilação e acomodação) no qual o meio tem a função de desequilibrar o sujeito (perturbar) a fim de incorporar novos elementos aos esquemas anteriores, originando um processo de equilibração.

Piaget aborda dentro da tradição filosófica e pedagógica o problema inatismo da tradição racionalista e aprióista, e o problema da *tabua rasa* da tradição empirista. O grande ganho é perceber a influência do ambiente e dos processos internos no desenvolvimento do indivíduo, e assim, explicando estruturas cognitivas humanas.

O processo do desenvolvimento cognitivo é a base da aprendizagem, produzida por meio das ações – a nossa capacidade de pensar está fundamenta na ação - na medida em que a criança age sobre o meio ela vai desenvolver capacidades. Na perspectiva de Piaget, o desenvolvimento está fundamentado no processo de equilibração das estruturas cognitivas, seja ou, na dialetização entre assimilação e acomodação.

A partir de Piaget percebe-se que não há como uma criança aprender algo sem desenvolver capacidade (estrutura cognitiva)



capaz de assimilar o conteúdo proposto. Dessa forma, aprendizagens são as novidades produzidas a partir do desenvolvimento. As crianças diferem radicalmente em cada fase de desenvolvimento, suas necessidades, seus processos internos e suas significações externas são diversos. Assim, não se compreende somente *um* período ou estágio do desenvolvimento, mas vários estágios do desenvolvimento do indivíduo. Mesmo não sendo o objeto de Piaget, suas pesquisas e conjunto de conceitos permitem educadores e pessoas que lidam com o desenvolvimento, compreender melhor sua participação e intervenção pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, F. MARQUES, Tania, B. I. **Epistemologia genética e criança superdotada**. In: MOREIRA, L.C., STOLTZ T. (Org.) *Altas habilidades, superdotação, talento, dotação e educação*. Cordi, Curitiba: Juruá, 2012. p. 155-179.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia genética**. In: Piaget. *Coleção os Pensadores*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

\_\_\_\_\_. *Development and learning*. In: LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. Trad.: Paulo F. Slomp, Revisão: Fernando Becker. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

RICHMOND, Peter Graham. **Piaget: teoria e prática**. Trad. Aydano Arruda, 3ª ed. São Paulo: IBRASA, 1981.

# METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: O DIA A DIA ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO

Angélica Dalla Rizzarda<sup>1</sup>  
Edina Foresti Christovam<sup>2</sup>  
Elisandra Zanotto Locatelli<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O papel da Educação é inspirar as pessoas e auxiliar os alunos a reconhecerem sua singularidade e a superarem dificuldades para que possam atingir seu pleno potencial. Ela deve desenvolver o pensamento crítico e a criatividade.

Ao trabalhar dessa forma, o professor cria habilidades de investigação, reflexão e autonomia na busca do conhecimento e na aptidão para resolução de problemas, além de exercitar as

---

<sup>1</sup> Graduada em História Licenciatura pela Universidade Paranaense- UNIPAR (2016). Pós-graduada em Educação do Campo pela Faculdade São Braz (2018). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter (2018). Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo- RS (2019). Pós-Graduada em Linguagens e Tecnologias da Educação (2019-2020) pelo IFSUL- Passo Fundo. Atualmente trabalha na rede particular de Passo Fundo-RS. E-mail: ange.dalla96@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2015). Pós- graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade do Norte do Paraná (2016). Pós-Graduada em Linguagens e Tecnologias da Educação (2019-2020) pelo IFSUL- Passo Fundo. Atualmente trabalha na rede pública municipal e estadual. E-mail: eforestichristovam@gmail.com.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo/RS - UPF (2016). Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado pela UNÍNTESE (2017). Especialista em Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Futura (2018). Pós-Graduada em Linguagens e Tecnologias da Educação (2019-2020) pelo IFSUL- Passo Fundo/RS. Pesquisadora do Grupo de pesquisa e extensão CINELAW da Faculdade Meridional IMED - Passo Fundo/RS. Professora do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Passo Fundo/RS. E-mail: elisandrazanotto8@gmail.com.

competências necessárias e descritas na Base Nacional Comum Curricular.

Em um tempo, onde as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida de todos, se observa a necessidade de novos métodos de ensino, para que o processo de ensino e aprendizagem se torne significativo. Os educadores precisam estar inovando a cada dia, buscando coisas novas e atraentes para os olhos do educando. Para isso, muito se tem utilizado o método das metodologias ativas.

Metodologia ativa, é considerado um método de ensino onde o educando não fica apenas na escuta, mas faz parte do processo de aprendizagem, sendo ele mesmo o construtor de seus conhecimentos. São momentos de aprendizagem que partem do cotidiano, de coisas próximas e reais, que podem ser palpáveis para quem aprende. Desta forma, as metodologias ativas são significativas para o processo de aprendizagem.

A organização pedagógica dos espaços educativos requer uma fundamentação por parte do educador, planejar e estruturar as aulas, para que se torne algo atrativo e venha ao encontro com a realidade do estudante. Assim, para atender às demandas sociais, não é necessário consolidar novas propostas iniciando do zero. Podemos, a partir das experiências exitosas, buscar ligar os conteúdos com o dia a dia do estudante.

Deste modo, buscamos apresentar no presente capítulo, uma contextualização mais ampla sobre as metodologias ativas, as quais fazem parte do ato de educar no século XXI. Apresentando assim, com uma ênfase maior, às áreas de Ciências Humanas, Educação Física e anos iniciais do Ensino Fundamental I.

## **CIÊNCIAS HUMANAS: UM CONTEXTO ESCOLAR REFLEXIVO E AMPLO PARA A SOCIEDADE DO SÉCULO XXI**

Vivenciamos diariamente em nosso cotidiano escolar, amplas e complexas discussões sobre o pensamento e a forma de mediar o conhecimento ao estudante. As disciplinas de História, Geografia e

Filosofia, estão em pleno debate nas classes escolares e em rodas de conversa. Buscar entender o contexto em que vivemos e a forma como vamos agir é complexo e indagatório.

Tudo muda, a cada momento, no mundo contemporâneo. Portanto, o conceito com o qual precisamos trabalhar, atualmente, com muita desenvoltura, é o de “mudança”. Os avanços tecnológicos foram constantes na história da humanidade. As invenções do fogo, da cerâmica, da roda, do uso do vapor etc, marcaram a vida de diferentes civilizações, mas foram alterando os hábitos lentamente. De acordo com Zanotto; Moroz; Gióia (2000, p. 231):

A educação é um processo social cujo papel é ensinar aos indivíduos, no presente, comportamentos que serão adequados, em um tempo futuro, para garantir, a cada um e a todos, as melhores chances de sobrevivência no mundo, isto é, uma vida pessoal e social de boa qualidade e feliz.

Os benefícios das ciências humanas são, sem dúvida, visíveis, quantificáveis, mas todas essas mudanças não geram no homem moderno uma maior capacidade de compreensão dos desafios que o cercam. Nos dias atuais, tudo muda a toda hora, as informações chegam a todo instante e cabe às pessoas administrá-las. E no contexto atual, nas classes escolares, os estudantes estão a mercê deste contexto. Segundo a Secretaria de Educação Fundamental (MEC) (2017, p. 43):

(...) a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida-no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações.

Um indício desse processo em que a mudança troca tudo, a troca de momento, do lugar em que estava para um outro, é a

própria crise de utopias, crise dos pensamentos e entendimentos, crise existencial.

## A SOLUÇÃO DO IMPASSE EDUCATIVO E DA SOCIEDADE: CIDADÃOS APTOS A RESOLVER PROBLEMAS

O conhecimento antigamente era estável e o professor era o detentor do conhecimento. Para se obter o conhecimento, o estudante dedicava boa parte do seu tempo em bibliotecas, procurando por respostas em livros e fixando conhecimento em exercícios, na sala de aula e em seu cotidiano. Decorar e memorizar conteúdos era preciso e necessário.

Nos dias atuais, a educação está (re) evoluindo. O professor não é mais o detentor do conhecimento. O estudante tem voz ativa em sala de aula. O desafio dos professores que vivenciaram uma outra época, em que o conhecimento não era tão acessível e que os estudantes chegavam em aula “sem bagagem”, é a adequação aos novos tempos.

Como sustenta a ideia de Sales (2016, p. 38) “Após décadas de prevalência de um sistema educacional centrado no professor, chegou a hora de reconhecer finalmente que o aluno é o participante principal do processo educativo.” Observe a figura a seguir:



Figura I: Metodologias Ativas

Fonte: **Metodologias ativas**. Disponível em: <[redes.moderna.com.br/2018/10/10/metodologias-ativas](https://redes.moderna.com.br/2018/10/10/metodologias-ativas)>. Acesso em outubro de 2019.

Ao analisarmos a figura I, observamos o elo entre as metodologias ativas e o que estamos vivenciando. Mostrando que o ato de educar é constante e desafiador. O professor necessita estar em constante formação. Segundo Karnal (2010, p. 57), “Desde os fundamentos filosóficos acerca do modo de conhecer até os procedimentos contínuos em sala é comum supor que educadores e educandos se confrontam e questionem sobre as ações e conteúdos trabalhados e aprendidos pelos estudantes”.

O professor deve estar sempre atualizado, buscando o novo, sabendo que assim como ensina aprende com seus alunos. O uso das tecnologias vem ajudando cada vez mais na formação de professores. Porém, novos desafios surgem quando se fala de tecnologias.

Muitos professores já acomodados com seu modo tradicional de ensino apresentam muita dificuldade de mudança, para isso, as metodologias ativas mudam o modo de como o professor ensina e aprende, buscando trazer uma forma mais lúdica e divertida para o professor sair da sua rotina diária e conseguir a atenção e interesse dos alunos.

Como traz Silva e col. (2017, p. 51) “As perspectivas desses novos discentes são aulas interativas, dinâmicas, onde seja possível uma maior vivência entre a teoria e a prática, podendo inclusive utilizar os recursos tecnológicos nessa interação.”

Este modo novo de olhar para a educação deve ser compreendida pelos professores, pois a profissão professor é uma área onde se deve estar em constante aprendizado, buscando aprender para ensinar, para trocar ideias, para discutir assuntos, estar sempre ligado às novidades, ao dia a dia, saber mudar suas práticas educativas para melhor.

A interação com o outro é a melhor forma de troca de saberes. Esta interação se torna a base para o desenvolvimento das metodologias ativas, quando o professor passa seu papel para o aluno, não o deixando fazer a aula sozinho, mas o ensinando que os problemas podem ser resolvidos de uma forma mais prática.

A solução é não dar a solução. O aluno sempre buscará formas mais fáceis de resolver as situações, porém o professor não pode dar a resposta pronta, o aluno deve formular sua resposta, pensar, ser crítico, questionador, para poder fazer a diferença na sociedade atual. Assim como afirma Silva e col. (2017, p. 55):

Quando o discente passa por uma experiência ativa em sala de aula, ou seja, quando ele participa, debate, dramatiza, simula, interage em competições de perguntas e respostas, soluciona problemas, ele terá uma maior probabilidade de reter o conhecimento abordado, tendo em vista que o mesmo trabalho com a razão e emoção, que são componentes fundamentais na construção do conhecimento.

Para o uso das metodologias ativas, o professor precisa compreender a importância do aluno pensar por si próprio, do fazer sozinho, do deixar errar para que ocorram os acertos. Esses passos iniciais são fundamentais para que o aluno saia da sua zona de conforto e passe a ser ativo em sala de aula, criando seus saberes. Assim, é possível criar uma rede de significações, como pode-se observar abaixo:



Figura II - Rede de Significações da Aprendizagem Significativa  
Fonte: Rizzarda, Christovam e Locatelli (2019).

Esta rede de significações traz o quão é importante a junção de vários fatores como a formação dos professores, as metodologias ativas utilizadas em aulas, a contribuição dos discentes pondo em prática o que aprendem em aula, para construir uma aprendizagem significativa, tanto professor como aluno.

Ao mesmo tempo em que aprendem, ensinam, é uma troca contínua de conhecimento que gera um novo conhecimento, como assegura Freire (2011, p. 154) “Enquanto objetos de conhecimento, os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam.”

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADA EM METODOLOGIAS ATIVAS**

A partir da década de 80, surgem os chamados Movimentos Renovadores da Educação ou Progressistas, no âmbito da Educação Física Brasileira, buscando dar um novo significado a essa disciplina na escola, em oposição à vertente mais tecnicista (Bracht, 1999; Darido, 1999). Por consequência surgem várias abordagens, cada uma com suas especificidades, mas convergindo para um mesmo ponto, abandonar a visão tecnicista substituindo-a pela formação integral.

As metodologias de ensino ativas fazem parte do grupo de estratégias de ensino e aprendizagem em que a tarefa principal do professor é desenvolver a capacidade de atuação autônoma do aluno. Ou seja, é um processo que visa à educação para a autoeducação (Hildebrandt-Stramann, 2003). Partindo desse princípio, o professor não assume o papel central das decisões, mas permite ao aluno participar decisivamente sobre o planejamento e realização da aula. As aulas são orientadas no aluno, no processo, na problematização, na comunicação, nas relações sociais, entre outros.



O quadro a seguir nos mostra uma referência de aula baseada e pensada somente no professor e um modelo de aula pensado no estudante.

<i>NO PROFESSOR</i>	<i>NO ALUNO</i>
Nas aulas orientadas no professor, ele é o centro da configuração da aula, com um monopólio absoluto do planejamento e da decisão. Ele decide em definitivo o que se faz, como se faz e como se avalia.	Nas aulas orientadas no aluno, o professor abandona seu monopólio absoluto do planejamento e da decisão e oferece aos alunos espaços substanciais de ação e de decisão. Nas aulas, os alunos podem apresentar suas imagens, idéias e interesses, com respeito ao movimento, jogos e esporte, para participar na decisão sobre o planejamento e realização da aula.

Figura III: Quadro comparativo.

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991, p. 39)

Aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexo de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida, esses avanços desenvolvem-se por diversos caminhos em vários tempos, movimentos e maneiras diferentes.

O processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Já dizia Ausebel (1980), aprendemos o que nos interessa, a partir do que lhe é significativo e o que está relacionado ao contexto em que vive.

O aluno deve ser orientado a se livrar da atitude de mero receptor de conteúdo, buscando assumir um papel mais ativo na construção de conhecimento. Na Educação Física, mesmo sendo ela uma disciplina em sua maioria prática, ainda é muito usado o método expositivo, professor demonstra e o aluno faz como lhe é ensinado.

É necessário pensar em como podemos dispor uma aula com uma abordagem que permite trabalhar dentro de uma perspectiva em que o aluno é participante e ao mesmo tempo construtor de seu próprio conhecimento.

Essa perspectiva sugere o aluno uma busca de conteúdo conforme o que lhe é válido, desta maneira o aluno motiva-se a

trazer para os demais a sua visão do conteúdo, deste modo, a visão do conteúdo aprofunda-se conforme o interesse do aluno. A motivação pode ser desencadeada de duas maneiras, Witter e Lomônaco (1984, p. 45) nos dão um exemplo de como elas ocorrem na aprendizagem:

Motivação intrínseca é aquela em que a atividade surge como decorrência da própria aprendizagem, o material aprendido fornece o próprio reforço, a tarefa é feita porque é agradável, sendo realizada por ela própria. A motivação extrínseca ocorre quando a aprendizagem é concretizada para atender a outro propósito, por exemplo, apenas passar no exame, galgar um posto, ser agradável para outra pessoa (pai, patrão, namorada), para 'subir' socialmente. Aprendizagem baseada apenas em motivação extrínseca tende a deteriorar-se, tão logo seja satisfeita a necessidade ou alvo extrínseco. Na motivação intrínseca, ela tende a se manter constante.

Como pensar em motivar os alunos utilizando outros propósitos além de notas como um objetivo final, pensar em abordagens diferentes para construir motivação dos alunos através da autonomia, sendo esta uma das prioridades da Educação Física, pois não se espera que os alunos apenas reproduzam movimentos fielmente conforme um modelo, sem refletir, questionar, indagar. Ao contrário, é necessário que compreendamos o valor da autonomia para a construção de uma sociedade mais justa.

## **METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

O uso das metodologias ativas, devem partir do início da vida escolar da criança. Na educação infantil as crianças passam por uma fase de conhecimentos múltiplos, conhecem a si mesmos, o outro, o ambiente e todos os objetos presentes a seu alcance. Nesta fase, as crianças precisam de um aprendizado leve e tranquilo.

As metodologias ativas fazem com que o profissional de ensino transmita seu conhecimento de forma lúdica, fazendo a criança tomar gosto pelo aprender aos poucos. Afirma Silva e col.

(2017, p. 53) “O discente se sente mais motivado quando percebe o respeito, amizade, confiança e afeto dos membros da equipe, isso possibilita um maior interesse pelos estudos, melhorando de forma considerável o aprendizado. ”

Assim, as crianças vão aos poucos aprendendo que ir para a escola é prazeroso, que cada coisa nova que aprendem é significativo e agrega conhecimento a sua bagagem, que aos poucos vai evoluindo.

Já nos anos iniciais do ensino fundamental, as metodologias ativas se tornam mais significativas ainda, pois é um processo pelo qual as crianças estão na fase de mudanças do seu corpo, dos seus contatos sociais, das suas opiniões e estão mais ligadas às tecnologias.

Neste caso, as tecnologias podem se tornarem aliadas no processo de ensino aprendizagem. Uma criança que fica dentro de casa no celular, computador ou videogame boa parte do seu dia, vai ter muita dificuldade de compreensão nas aulas que se utiliza apenas o livro didático e o quadro branco.

Essas crianças precisam adquirir conhecimento através de métodos atraentes, divertidos, que saiam da rotina de apenas ficar sentado copiando, que passem de telespectadores para atores e construam seu próprio conhecimento. Seguindo os ideais de Silva e col. (2017, p. 54):

Esse espaço interativo e até lúdico proporciona uma esfera de satisfação e motivação tanto para o discente como para o docente, proporcionando assim um aprendizado leve e emocionante, diferente dos métodos tradicionais onde as aulas são em sua maioria cansativas e enfadonhas, com textos intermináveis e arguições vazias, além do absoluto silêncio por parte dos discentes.

Apesar de muito se falar sobre a criança construir seu conhecimento, deve-se lembrar que o professor também tem seu papel fundamental no auxílio dos seus alunos. As metodologias ativas fazem com que os professores se tornem pesquisadores,

busquem o novo e busquem o conhecimento que ainda não agregaram.

Este processo em que o professor deve passar para criar suas mudanças em sala de aula é um processo muitas vezes lento e cansativo, pois tudo que sai cotidiano se torna exaustivo. Em muitos casos, os professores desistem e preferem continuar nos métodos tradicionais de ensino, porém, alunos e professor saem perdendo, perdendo novos conhecimentos, novas experiências e novos modos de aprendizagem.

É necessário que haja mudanças na educação para que essa se torne mais atraente, principalmente para crianças, que já trazem uma bagagem de conhecimentos mais ativos do que a escola está proporcionando.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse artigo salienta a importância das metodologias ativas na construção de uma aprendizagem significativa. A educação é a base para um futuro digno, de liberdade e de mudanças. As técnicas utilizadas para desenvolver um bom cidadão parte, muitas vezes, de uma escola de qualidade e de professores preparados para isso.

Em um mundo informatizado, onde as informações estão em todos os lugares, acessíveis a todos os públicos, a escola deve fazer a diferença. Porém, essa escola é formada por um grupo que deve ter o pensamento crítico para formar os discentes. A gestão escolar não depende apenas da equipe diretiva, mas dos professores e funcionários que devem estar em constante formação para dar conta da ampla demanda de profissionais que devem ser qualificados nas escolas.

Sabendo que o ensino é algo dinâmico e necessita adaptar-se às diversas realidades e alunos, vimos que, tanto numa abordagem tradicional como na implantação de metodologias ativas, o educador pode e deve renovar a sua prática de trabalho. Valorizar

a bagagem cultural do estudante, estimular a oralidade, e com base nela, a produção textual e análise do fontes e documentos.

O educador deve expor ao aluno o que se ensina, por que se ensina e onde se quer chegar, para que eles reajam e discutam em torno desses mesmos objetivos, sendo partícipes desse processo de ensino e aprendizagem.

Para concluir, é necessário dar a dimensão que o conhecimento é um meio de compreender o mundo, as questões da atualidade, suas origens, as diversas respostas e explicações para um determinado fato, levando o estudante a ver que há diversas explicações para uma mesma realidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M.; CAGNATO, E. V.; DAL-IN, A. **Aulas de educação física na concepção aberta**: uma experiência no ensino fundamental. In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba: PUC, 2011.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **A formação de professores de educação física para escolas públicas na Alemanha**. Revista da Educação Física, Maringá, v. 14, n. 2, p. 97-103, 2003.

HIRAI, R. T.; CARDOSO, C. L. **Para a compreensão da concepção de “aulas abertas” na educação física escolar**: orientada no aluno,

no processo, na problematização, na comunicação e Motrivivência, Florianópolis, v. 18, n. 27, p. 119-36, 2006.

KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2010.

KOMATSU, Ricardo S.; ZANOLLI, Maurício B.; LIMA, Valéria V. **Aprendizagem baseada em problemas**. MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. (orgs). Educação médica. São Paulo: Sarvier, p. 223-37, 1998.

MATTES, V. V.; GRANDO, D. 156. **O olhar de professores universitários do curso de educação física sobre as metodologias de ensino ativas**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 149-157, jan./jun. 2019.

SALES, Danielle Mendes [trad.]. **Educação no Século 21: tendências, ferramentas e projetos para inspirar**. [organizador Young Digital Planet]. São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. BIEGING, Patrícia. BUSARELLO, Raul Inácio (Orgs.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1984.

ZANOTTO, M. L. B.; MOROZ, M.; GIÓIA, P. S. **Behaviorismo radical e educação**. Revista da APG, São Paulo, puc- SP, set. 2000.



# DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM: CARACTERIZAÇÕES E CONCEITUAÇÕES NECESSÁRIAS

Ana Laís Montipó<sup>1</sup>

Nayara Calisto Chabatura<sup>2</sup>

Verediane Wollinger<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A realidade escolar é constituída por desafios, assim os docentes devem estar capacitados para desenvolver um trabalho pedagógico conforme as singularidades de cada educando, considerando as diversas metodologias existentes na atualidade.

Desta forma, a presente pesquisa busca enfatizar como a prática pedagógica contribui como estratégia de mediação entre a dificuldade e o aluno, quais os fatores responsáveis pelos distúrbios, assim como o real papel do professor perante à essas dificuldades. Sendo um tema relevante no âmbito educacional e social.

Considerando que é o educador que está presente em sala de aula, convivendo com as dificuldades e habilidades de cada educando, é ele quem possui mais facilidade em observar as singularidades e principalmente as necessidades do atendimento especializado.

Percebe-se a relevância em entender cada distúrbio e suas especificidades, para assim poder realizar um trabalho adequado

---

<sup>1</sup> Licencianda de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná *Campus* União da Vitória. E-mail: analaismontipo11@gmail.com.

<sup>2</sup> Licencianda de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná *Campus* União da Vitória. E-mail: nay\_f5@hotmail.com.

<sup>3</sup> Licencianda de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná *Campus* União da Vitória. E-mail: veredianew@gmail.com.



de intervenção, com metodologias e avaliações adaptadas conforme a realidade de cada educando.

O capítulo é de cunho teórico, com pesquisa de campo. Gil (2002, p.129) pontua que:

Embora existam procedimentos comuns a todos os estudos de campo, não há como definir a priori as etapas a serem seguidas em todas as pesquisas dessa natureza. Isso porque a especificidade de cada estudo de campo acaba por ditar seus próprios procedimentos.

Entende-se, então, que a pesquisa de campo possibilita uma relação e aproximação com o que se pretende observar, bem como, demonstra de forma mais detalhada a realidade em que o tema está inserido.

Este trabalho foi realizado com uma profissional da área da fonoaudiologia, Ana Júlia Rosa. Com fundamentação teórica de autores da área, corroborando com os dados coletados por meio da entrevista realizada.

Segundo a cartilha do Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia (2015, p. 05): “Fonoaudiologia é a ciência que tem como objeto de estudo a comunicação humana, em todas as suas dimensões. Seu campo de ação envolve o desenvolvimento, as dificuldades e o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas”.

O mesmo documento aborda quais ações que o fonoaudiólogo pode realizar em parceria com a educação:

A meta dessa parceria se dará tanto nos aspectos que visam à otimização do processo de ensino e aprendizagem como no manejo de situações que sinalizam dificuldades nesse processo, e que, sendo precocemente detectadas, evitam a evolução de determinados quadros, propiciando melhores resultados. (SISTEMA DE CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE FONOAUDIOLOGIA, 2015, p.06).

Assim com o auxílio deste profissional e todos da escola, o aluno que possui alguma dificuldade de comunicação poderá ter o tratamento adequado para seu distúrbio de linguagem, realizando atividades de estimulação e uma inclusão na sala de aula para o total desenvolvimento.

## **UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Nos últimos anos, muitos educadores e profissionais da área da educação brasileira, tem percebido a presença cada vez maior, de alunos com deficiências ou distúrbios, matriculados em diferentes níveis de ensino.

Conforme as leis referentes à Educação Especial foram sendo instituídas, definiu-se objetivos efetivos em relação à compreensão e respeito às singularidades dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Segundo Kassar (2011, p. 71):

Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

Compreende-se, portanto, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 efetivou a definição da educação como direito público e identificou a Educação Especial como uma modalidade da Educação brasileira.

No decorrer dos anos 2000, a Educação Especial começa a ser modificada pelo governo brasileiro, que passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Percebe-se, portanto, que no contexto brasileiro tem sido uma grande batalha conquistar essa educação inclusiva de maneira efetiva.

É muito perceptível os desafios para a implantação de uma política inclusiva, seja na estrutura do ambiente escolar ou até

mesmo do planejamento de uma aula inclusiva. De acordo com Kassir (2011, p. 75):

Estes desafios tornam-se evidentes mesmo quando estão cumpridas as exigências que os programas e projetos explicitam: salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação do espaço escolar, formação de professores, acolhimento da escola etc.

Percebe-se, portanto, que é necessário que todas as exigências presentes na legislação, sejam cumpridas de forma efetiva e abrangente, em todos os seus sentidos. Embora a Educação Especial esteja amplamente objetivada com metas inclusivas, ainda se faz necessário construir na prática, uma educação de qualidade e inclusiva. Segundo Minetto (2008, p.17):

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência.

Por isso, se torna necessário que os profissionais da área educacional, tenham acesso a esses documentos e disponibilizem um tempo para estar a par de todo seu conteúdo, bem como, para que não tenham dúvidas quanto à efetivação do mesmo.

Glat e Nogueira (2002) enfatizam que a inclusão de alunos portadores de alguma necessidade educacional especial condiz a uma reorganização do sistema, a qual requer revisão e retificação de concepções ultrapassadas e paradigmas de educação, oportunizando o total desenvolvimento dos educandos. De acordo com Mantoan (2004, p.39):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos

professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado.

Essas mudanças são necessárias para repensar o papel importante de cada sujeito para que esta palavra se concretize em todos os aspectos. Porém é necessária uma preparação destes profissionais para efetivação de um trabalho de qualidade. Em concordância com Mittler (2003, p.35):

[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.

Com este aperfeiçoamento o educador deve conscientizar-se de seu grande papel perante a efetivação da inclusão dos alunos dentro da sala de aula. O qual segundo Saviani (1991) afirma que é o de garantir que o aprendizado seja alcançado, para que tenha condições de participar da sociedade.

Jacques Dellors, (2006), corrobora conceituando que a educação pluridimensional deve se orientar em quatro pilares, o qual o aluno aprende a socializar, a se conhecer, a realizar atividades e de conhecer o outro.

Para tanto, é preciso que todos os envolvidos no contexto educacional, lutem e busquem por essa conquista, para que a Educação Especial se torne efetivamente, uma educação emancipatória.

E também a sociedade em geral, para que se conscientize e faça acontecer essa inclusão. Levitas (199) ressalta que temos que construir um país onde haja oportunidades novas para todos, sejam elas, educacionais e/ou sociais.

Portanto, se percebe a extrema relevância do tema abordado, em seus mais diversos âmbitos e aspectos, possibilitando assim, um mundo de equidade e respeito mútuo, à quaisquer pessoas e pluralidades.

## **BREVE CONCEITUAÇÃO DOS DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM E O PAPEL MEDIATIVO DO EDUCADOR E DA FAMÍLIA**

A comunicação é inerente ao ser humano, é uma das primeiras ações que o mesmo exerce, desde o primeiro choro expresso pela voz, até mesmo as primeiras palavras ditas. Assim, é uma necessidade do indivíduo, sua principal forma de expressão. Segundo Schirmei e Nunes (2004, p.02):

O processo de aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. Os sistemas fonológico e gramatical conferem à linguagem a sua forma.

Esta é considerada como eixo principal para a construção dos conhecimentos desenvolvidos de cada sujeito, é através dela que se identifica as especificidades próprias deles. E a partir disso, como toda habilidade do ser, alguns podem ter mais facilidade que outros.

Esta dificuldade é chamada de distúrbio de linguagem o qual segundo Schirmer e Nunes (2004, p. 01) são: “[...] alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita”.

Elas podem ocorrer devido influência de outra deficiência, podendo ser cognitiva, mental e intelectual. Assim cita-se algumas comuns nas instituições educacionais, dentre elas a dislalia, a afasia, a apráxia, a disartria, a dislexia, a disgrafia e a disortografia.

A Dislalia segundo Souza (2015) é um erro de pronúncia, com possível substituição, distorção, omissão, acréscimo de letras nas palavras. Estes são os casos comuns onde as crianças trocam as letras umas pelas outras, o “b” pelo “p” ou “f” pelo “v”.

Já a afasia como corroboram Mansur e Machado (2002) citado por Neves e Catrini (2017) é uma alteração na comunicação ocorrida por lesão cerebral, influenciando a produção e compreensão da linguagem oral e escrita.

A apráxia é caracterizada por Rodrigues (1989, p. 99) como: “[...] um transtorno da atividade gestual que ocorre em um sujeito cujos sistemas responsáveis pela execução do ato motor estão relativamente íntegros e sem déficit intelectual significativo”.

A disartria segundo Ribeiro e Ortiz (2009) é uma alteração no comando muscular da fala, causado por uma lesão do sistema nervoso que causa dificuldades na emissão das palavras, originado pela paralisia, fraqueza ou falta de coordenação dos músculos.

A dislexia também é comum entre os distúrbios de linguagem:

É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2003, p. 48, citado por TELES, 2009).

Cita-se também a disgrafia, por ser, conforme Torres e Fernádes (2001, p.172): “Uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia”.

Associada a escrita, a disortografia Vidal citado por Torres e Fernádes (2001, p.172) afirma ser: “[...] um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia”.

Nota-se, portanto, que existem muitos distúrbios de linguagem, associados a comunicação verbal e não verbal. Todos prejudicam a vida do sujeito aprendente, conseqüentemente a aprendizagem na escola. Para isso, são necessárias ações de intervenção, visando a superação e o pleno desenvolvimento cognitivo.

No processo de ensino, a escola precisa disponibilizar todas as necessidades exigidas para atender os alunos, com oferta de estratégias educativas que agreguem ao seu desenvolvimento.

Diante desse fato, nota-se que são necessárias diversas estratégias pedagógicas, pois os educadores possuem grande desafio ao decodificar a má formação do discente, no domínio de sua linguagem. Por este motivo, cita Jôaco (2009, p. 19) sobre os procedimentos educacionais: “[...] as atitudes do professor podem minimizar o problema ou agravá-lo. Seu papel é importante na interação do aluno, porque a criança com defeito de fala é mais suscetível a conflitos emocionais”.

Portanto os professores devem estar preparados e capacitados para que possam auxiliar no desempenho de seus alunos que apresentem distúrbios, para que adentre as necessidades exigidas visando a evolução do aluno no desenvolvimento da aprendizagem, afinal, o mesmo é o principal mediador e influenciador sobre o caminhar do problema do educando.

Desse modo, as atitudes dos educadores a serem adotadas devem ser as que Jôaco (2009) relata, como evitar com que o aluno tenha sentimento inferior por causa de seu defeito; enfrentar o seu problema de forma serena e com foco; não exigir a fala correta do aluno; considerar o esforço dele; sempre estimular o mesmo a não desistir de enfrentar o problema e por fim aguçar sua autoconfiança, com motivação a encorajar o aluno a desenvolver sua atividade mesmo com suas dificuldades, porém com sentimento de valorizado.

A vista disso, é notável como através da motivação emocional do docente com o discente, o aluno consegue sentir-se valorizado em sala de aula, o que fará com que o mesmo, desempenhe com dedicação seu potencial intelectual de forma mais ampla e objetiva.

Outro fato relevante, é a influência que a família proporciona para o portador de necessidade especiais, pelo motivo de assumir e auxiliar o mesmo no decorrer do caminho de superação e aceitação da necessidade especial, acerca que somente assim esse

indivíduo terá sua interação de maneira positiva. Sendo assim, Fabrício (2008, p.40) cita que:

O portador de necessidades especiais sempre irá refletir modo pelo qual a sua família e pessoas colaterais o concebem como pessoa. Sua conduta denuncia os sentimentos que estão por trás de certas atitudes, na maioria das vezes inconscientes, daqueles com os quais convive mais diretamente em seu meio de origem.

Isto posto, demonstra que a família que conduz seu filho com necessidades especiais como uma pessoa considerada “normal” pela sociedade, não delimita o mesmo e torna um ele um sujeito autônomo para desenvolver em seu ritmo, suas conquistas.

Então, entende-se, que a motivação precisar vir da família e da escola, com uma união que consiga fazer um efeito significativo na vida do sujeito/aluno com necessidades especiais de forma que esse efeito abranja o social e cultural, agregando assim tudo que é necessário para este se tornar um cidadão com autonomia e personalidade, incluindo seus direitos e deveres nesta sociedade discriminadora.

Nota-se assim, que apesar de tantos desafios que os distúrbios de linguagem propiciam, ainda assim, há esperança! Pois a educação é transformadora, e por mais que se encontre cercada por diversos obstáculos em relação ao desempenho e compromisso com os alunos que possuem defasagem de aprendizado, deve-se acreditar que a mesma, é a melhor maneira de instigar constantes descobertas.

## **RELATOS SINGULARES DE UMA PROFISSIONAL DA ÁREA**

A comunicação é um instrumento pelo qual o sujeito recebe e expressa sua linguagem, seus pensamentos e sentimentos, a linguagem por sua vez, é um elemento essencial para a socialização e integração entre os indivíduos. Para tanto, é necessário que a comunicação seja observada e estimulada desde muito cedo.



Os distúrbios de linguagem constituem algumas das doenças infantis mais prevalentes, manifestando-se como um desenvolvimento atípico ou até mesmo atraso na fala e até audição, em níveis variados de gravidade. Na maioria das vezes esses distúrbios são percebidos pelos pais e professores, que observam que a criança possui dificuldades na fala e dificilmente é compreendida.

Entretanto, é o fonoaudiólogo, o profissional habilitado para diagnosticar e desenvolver um tratamento com indivíduos que possuam distúrbios de linguagem. Porém, nesse processo, é essencial a participação e colaboração de outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento dessa criança.

Quando se trata de Distúrbios de Linguagem, a Graduada em Fonoaudiologia, Especialista em Neuropsicologia e Mestranda em Educação, Ana Júlia Rosa (2017, s/n), comenta brevemente sobre o que são esses distúrbios: “São alterações decorrentes de atraso e/ou dificuldades no desenvolvimento da fala e da Linguagem oral/escrita, que podem acarretar déficits linguísticos-cognitivos comprometendo o desempenho comunicativo e aprendizagem”.

Dessa maneira é possível analisar que tais distúrbios de linguagem, muitas vezes necessitam de uma observação mais detalhada para serem identificados, seja pela família ou pela escola e sua equipe pedagógica.

É necessário que os profissionais da área da educação estejam atentos aos sinais que as crianças demonstram, principalmente, em sala de aula. Assim sendo, Rosa (2017, s/n) afirma que:

Crianças com distúrbios de Linguagem podem apresentar Desvio Fonológico (trocas, omissões, substituições de sons na fala), Atraso no desenvolvimento da Linguagem Oral (dificuldade de elaborar frases simples e complexas, dificuldade de contar, narrar histórias, elaborar frases, relatar fatos, compreender ordens simples e complexas), pode apresentar vocabulário reduzido e déficits de memória, e também apresentar gagueira (que pode ser uma

defluência transitória ou permanente, com bloqueios e/ou prolongamentos na fala).

Tais sintomas apresentados devem ser minuciosamente analisados pelo professor, que possui maior proximidade com o aluno, ao perceber precisa encaminhar para a equipe pedagógica, que entra em contato com a família, para que juntos busquem ajuda de um profissional especializado.

Esse diagnóstico, é feito por um Fonoaudiólogo, seguido de exames complementares quando necessário. Rosa (2017) afirma que se deve investigar as habilidades comunicativas de linguagem e fala, aspectos motores da fala, audição e quando necessário solicitar investigação neurológica e cognitiva, quando o atendimento for na escola.

Os Distúrbios de Linguagem possuem diferentes níveis, Rosa (2017, s/n) os descrevem como:

[...] existem as dificuldades que podem ser superadas com o desenvolvimento normal dentro de uma faixa etária esperada e aqueles específicos que são patológicos. Os níveis podem variar quando existem fatores relacionados, como fatores externos e internos, e/ou condições como prematuridade, desordens neurológicas (paralisia cerebral), malformações congênitas (fissura palatina), em casos de anomalias, síndromes e surdez.

Sendo assim o profissional fica responsável por desenvolver um tratamento específico para cada caso, direcionando uma solução para que ocorra uma superação para tais distúrbios. Muitas vezes esses tratamentos ocorrem por sessões terapêuticas, individualmente ou não, independentemente do local, sendo na escola ou fora dela. Em concordância com Martins (2008, p.58):

De maneira geral, os estudos epidemiológicos em distúrbios da comunicação apresentam os valores de prevalência e incidência quanto à idade, sexo, nível socioeconômico e diagnóstico do distúrbio da comunicação. Desta forma, observa-se que, a partir dos

três anos, a prevalência de distúrbios idiopáticos da comunicação eleva-se até os oito anos de idade, sendo que a fase crítica vai dos quatro aos seis anos, decrescendo a partir dos sete anos; mais alta prevalência no sexo masculino; predomínio geral dos distúrbios articulatorios e/ou fonológicos; predomínio de alteração do desenvolvimento da linguagem em crianças menores de três a quatro anos, transtorno fonológico dos quatro aos oito anos e alteração na linguagem escrita a partir dos nove anos.

Ainda de acordo com Martins (2008), a etiologia dos distúrbios da comunicação pode envolver inúmeros fatores, entre eles fatores orgânicos, cognitivos e emocionais - estrutura familiar relacional - ocorrendo, em muitos casos, relação entre todos.

Quando estas dificuldades não possuem um tratamento devidamente correto, podem causar uma série de consequências, que agravam ainda mais o diagnóstico além do desenvolvimento cognitivo, que a fonoaudióloga Rosa (2017, s/n) aponta como:

Estas dificuldades na oralidade podem prejudicar a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em virtude do processamento lento das informações, dificuldades de alfabetização (por não conseguir relacionar letra-som), dificuldade de aprender o alfabeto. E também pode acarretar problemas emocionais como baixa auto-estima, insegurança, desmotivação, isolamento social, prejuízos na interação com os colegas e até problemas comportamentais, como agressividade e /ou sofrerem “bullyng” na escola.

Para que seja evitado essas graves consequências, existe um meio para prevenir os distúrbios de linguagem, o primeiro passo é o estímulo da família em relação à hábitos afetivos e/ou cotidianos. Segundo Rosa (2017), a família deve auxiliar a criança, em seu modo de falar corretamente, a brincar com o mundo letrado e também evitar a erupção dentária (chupeta, mamadeira), que atrapalha a oralidade. Outro passo que se destaca, é a família procurar apoio nos programas de prevenção, de saúde auditiva e triagem fonoaudiológica.

Além disso a escola, desempenha um papel de grande importância, principalmente o docente em si, pois é ele quem deve auxiliar o aluno em sua individualidade, fornecendo apoio no que for necessário. Dessa maneira, Rosa (2017, s/n), expõe qual é o papel do professor e da escola diante dos Distúrbios de Linguagem:

O Professor é também além de educador, promotor de linguagem, pois a sala de aula se torna um espaço coletivo de saberes, de interação, de realidades distintas, e saber identificar as diferenças e dificuldades dos alunos, em sua individualidade e instâncias sociais, que possam estar impedindo o desenvolvimento interacional e educacional dos alunos, tem o professor, autonomia de buscar ajuda com a orientação pedagógica da escola, comunicar os pais e juntos, efetuar os devidos encaminhamentos para os devidos profissionais, buscando sempre parcerias e diálogos assumindo compromisso em prol do aluno e de toda comunidade escolar.

Percebe-se, portanto, que o papel do professor no auxílio do aluno que possui algum Distúrbio de Linguagem, é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira efetiva, pois a educação é direito de todos não importando a forma e o tempo de como será aplicada, ou seja, o objetivo almejado precisa ser alcançado.

De acordo com Rosa (2017), a melhor maneira de amenizar o impacto dessas dificuldades na vida da criança, é identificar precocemente como forma de prevenção e encaminhar ao Fonoaudiólogo para avaliação, orientações e condutas.

Entende-se que essa análise na comunicação das crianças, são essenciais na formação de seus conteúdos linguísticos, o diagnóstico e intervenção precoce dos distúrbios de linguagem são de extrema relevância para seu desenvolvimento comunicativo.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem estão intimamente relacionadas à história prévia de alteração no desenvolvimento da linguagem. Desta forma, a identificação precoce dessas alterações no curso normal do desenvolvimento pode prevenir posteriores consequências educacionais e sociais.

Portanto, é necessário que as pessoas envolvidas no contexto social e afetivo das crianças, estejam sempre atentos a quaisquer modificações e/ou dificuldades que as mesmas possam apresentar em sua comunicação, para que se desenvolvam de maneira prazerosa e integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nota-se que os conhecimentos expostos são de grande valia para o profissional da área da educação, considerando que pode ser utilizado na prática do cotidiano dentro das instituições escolares e para formação enquanto profissional que deve buscar o aperfeiçoamento de forma contínua.

Compreende-se que as alterações no desenvolvimento da fala podem ocasionar diversos problemas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sejam em idade escolar ou posteriormente.

Mesmo que tais distúrbios de linguagem estejam presentes na realidade escolar, de várias maneiras distribuídas, o professor deve estar preparado para tornar o ensino um espaço estimulante e prazeroso, acendendo assim, um olhar mais afetivo para com a educação.

Portanto nota-se que é necessária uma melhora nos métodos pedagógicos desempenhados pelos professores e equipe pedagógica e gestora das escolas, para que a educação não seja algo fragmentado e sim universalizado, independentemente das habilidades cognitivas dos alunos.

Afinal, o ato de ensinar é construir e/ou oportunizar abordagens educativas articuladas às necessidades de cada educando, bem como ser desenvolvida de forma dinamizada e contextualizada. Dessa maneira, o estudante compreenderá de forma gradativa os conteúdos, além de ser mais estimulante se aprender em um ambiente em que as atividades transcorram desse modo.

A escola e o educador necessitam possibilitar aos alunos com distúrbios de linguagem, a inclusão por meio de atividades que facilitem a compreensão de conhecimentos acerca dos conteúdos que lhes são apresentados, pois assim, o educando sente-se ainda mais atraído pelos diferentes saberes e temáticas.

Toda criança tem o direito ao acesso e à permanência na escola, e todo gestor e educador tem o dever de oportunizar isso. Entende-se que em relação aos distúrbios de linguagem, isso se torna um pouco mais intrincado de ocorrer, por motivos sociais e históricos, para tanto, a comunidade escolar deve buscar diferentes formas para alcançar esse objetivo.

É preciso desenvolver práticas pedagógicas e metodologias abrangentes, que possibilitem a integração das crianças com distúrbios e linguagem no âmbito educacional, buscando trazer para esse contexto as singularidades culturais de cada educando, das quais pode-se intermediar conhecimentos ainda mais amplos e significativos.

## REFERÊNCIAS

DELLORS, Jacques. et al. **Educação um tesouro a discutir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FABRÍCIO, Maria. **A pessoa com deficiência no contexto histórico, social, ético, educacional e familiar**. Monografia – Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a Prática Educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

JÔACO, Eugênia. **Grupo de estudos “A aprendizagem da criança e suas dificuldades” Para professores do ensino fundamental.** Monografia – Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Curitiba, 2011.

LEITE, Vânia Aparecida Marques. **Dimensões da não aprendizagem.** Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

LEVITAS, R. **The inclusive society? Social exclusion and New Labour.** Londres: Macmillan Press, 1998.

LIMA, Patrícia Alves de; FREITAS, Lêda Gonçalves de. **Freinet e a ludicidade na educação infantil.** Disponível em: <<http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/795/4/Artigo.pdf>>. Acesso em: 19 de outubro de 2016.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada.** Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

MARTINS. Vanessa de Oliveira. **Distúrbios da fala e da linguagem na infância.** Rev Med Minas Gerais 2011.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** São Paulo: Artmed, 2003.

NEVES. C. CATRINI. M. **O olhar clínico sobre os fatores prognósticos das afasias.** Revista Distúrbios da Comunicação, Bahia, v. 29, n.02, p. 208-217, 2017.

RIBEIRO, A.F. Ortiz K. Z. **Perfil populacional de pacientes com disartria atendidos em hospital terciário.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v14n4/a04v14n4.pdf>. Acesso em: 21 de outubro de 2019.

RODRIGUES, N. **Neurolingüística dos distúrbios da fala.** São Paulo: Cortez, 1989.

ROSA, Ana Júlia. **Entrevista sobre Distúrbios de Linguagem** [Fevereiro, 2017]. Ana Laís Montipó e Verediane Wollinger. União da Vitória: Unespar, 2017. Mídia eletrônica.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Cortez: São Paulo, 1991.

SCHIRMER. C.R; FONTOURA. D. R; NUNES. M.L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021-75572004000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012). Acesso em: 21 de outubro de 2019.

SISTEMA DE CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE FONOAUDIOLOGIA. **Cartilha do Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia**. Brasil, 2015. Disponível em: <<https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2015/04/cartilha-fono-educacional-20151.pdf>>. Acesso em: 22 de outubro de 2019.

SOUZA, M.C. **Dislalia na Educação**. 2015. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20152/SLC0631-1/Dislalia%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 18 de outubro de 2019.

TELES, P. **Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário**. Lisboa: Distema, 2009.

TORRES, R. FERNÁNDEZ, P. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Amadora: Mc Graw Hill, 2001.





# AS DIFERENTES EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Anaquel Gonçalves Albuquerque<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que a violência não é um fator social recente e que suas manifestações se fazem cada vez mais presentes no espaço escolar, Candau (2002) expõe a preocupação entre educadores e países com relação à problemática da violência no ambiente escolar, enfatizando que esta prática não pode ser dissociada daquela presente na sociedade em geral, devendo ser compreendida a partir de sua multicausalidade e complexidade. Desta forma,

As relações entre violência e escola não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de “fora para dentro”; a violência presente na sociedade penetra no âmbito escolar afetando-o, mas também como um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar: a escola também produz violência. (ABRAMOVAY, 2010, p. 138-139)

A partir destes pressupostos e do viés proporcionado por estudiosos da área, o presente trabalho aborda a violência enquanto fenômeno presente no espaço escolar, identificando suas respectivas faces e os mecanismos utilizados como busca para o combate ao problema apresentado. A metodologia utilizada foi baseada em pesquisas bibliográficas que possibilitam constatar a

---

<sup>1</sup> Mestre em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO). Especialista em Gênero e Diversidade (UERJ), Educação de Jovens e Adultos (UFF) e Gestão Escolar (UFF). Graduada em Pedagogia (UERJ). Atuando como Apoio à Direção da Escola Municipal Deputado Hilton Gama, pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e como Mediadora de Apoio ao Professor, pelo Consórcio CEDERJ. E mail: anaquelalbuquerque@gmail.com

complexidade dos fatos, bem como apontam o caminho do diálogo e prevenção, por meio do apoio de profissionais capacitados.

## **A POLISSEMIA DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA**

A questão da violência parece ganhar cada vez mais espaço em nossa sociedade, constituindo um fenômeno complexo e de grande relevância. Basta ligar a TV para assistir os noticiários, ouvir os mais variados canais de rádio, ler os jornais e principalmente atentar para a realidade local, que tal fato se torna perceptível.

Priori (2007, p.15) destaca que “a violência não é exclusiva deste ou daquele campo de conhecimento, nem desta ou daquela cultura.” Ou seja, independentemente de classe social, poder aquisitivo ou espaço físico, a violência se faz presente em todos os lugares, através das mais diferentes formas de manifestação. Nunes (2011) nos auxilia na compreensão do conceito ao afirmar que a violência é caracterizada por todo ato involuntário que acabe por gerar um prejuízo, seja este físico ou psíquico, a outro indivíduo. Face tal afirmação todos nós, enquanto cidadãos, somos constantemente afetados pela violência, que geralmente surge de forma tão natural, que sequer percebemos quando estamos sendo vitimizados.

Para Abramovay (2002) não há uma única percepção do que seja violência, visto que depende do lugar, contexto social e tempo histórico em que estão situados, atingindo a integridade física e, ainda, psíquica, emocional e simbólica de indivíduos, podendo se manifestar em nível individual ou coletivo. Chauí (1999) acrescenta que toda força que age contra a natureza de alguém, contra a sua espontaneidade, vontade e liberdade, coagindo, constringendo, torturando, brutalizando caracteriza uma forma de violência. Ou seja, toda ação praticada contra o que alguém ou alguma sociedade estabelece como justo e direito, sendo um ato brutal e cruel.

Diante dos conceitos apresentados, que em grande parte complementam-se entre si, torna-se notório que conceituar a violência é um processo extremamente complexo, em virtude dos

diversos contextos e cenários em que este fenômeno pode ocorrer, não sendo igualmente vivenciada ou percebida por todos e sendo diretamente influenciada por aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Apresentando, portanto, uma questão que necessita de maiores reflexões sobre a temática, em virtude de sua respectiva amplitude, por se fazer presente nos mais diferentes espaços e por muitas vezes ser banalizada na contemporaneidade, abordaremos adiante como a manifestação da violência se faz presente no contexto escolar.

## **REFLETINDO SOBRE AS DIFERENTES FORMAS DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Tendo em vista a amplitude do conceito de violência, enquanto fenômeno presente em todas as sociedades, esta tem se transformado em motivo de preocupação e insegurança para diretores, professores, responsáveis e alunos, como um todo, visto que a escola tem sido um espaço social marcado por inúmeros atos violentos, os quais podem ser favorecidos pela posição geográfica das escolas quando encontram-se em áreas de risco, onde predomina o tráfico de drogas e crime organizado ou até mesmo em virtude de fatores culturais, sociais e econômicos que sempre predominaram na história da civilização.

Tais fatores vêm interferindo na rotina escolar, sendo cada vez mais comum a criação de colegiados ou grupos específicos visando a análise e tomada de decisão quanto às possíveis soluções para os problemas encontrados, dado que tão somente gestores e demais membros da instituição escolar dificilmente conseguem resolver sozinhos todos os conflitos existentes no referido espaço, sendo necessário que este “controle” de situação seja pensado de forma coletiva.

Segundo Ferreira (2013), embora tenhamos um grupo de pesquisadores, educadores e demais representantes da sociedade que busquem compreender e combater esses conflitos variados que

ocorrem no espaço escolar, a escola não parece estar preparada para este enfrentamento. Sobre isto, Giddens (2000) afirma que o diálogo seria de extrema importância para que o relacionamento funcione, de maneira que a adoção de práticas de confiança, respeito mútuo e diálogo aberto proporcionariam a isenção do poder arbitrário, violência e coerção. Porém, em meio a um cenário onde os momentos de diálogo se fazem cada vez mais raros nos lares, em virtude da rotina de trabalho atribulada de familiares, que geralmente não possuem renda fixa e necessitam exercer a prática do trabalho autônomo como forma de sobrevivência, torna-se escasso o tempo dedicado ao ensinamento de valores, ao questionamento sobre as tarefas desenvolvidas na escola ou qualquer outra forma de diálogo que seriam tidas como algo essencial em família. Neste âmbito, a preocupação de uns com os outros nem sempre acontece, ocasionando que nossos adolescentes e jovens achem normal tomarem as decisões que acharem mais convenientes e contribuindo assim para que as agressões se tornem comuns na solução de conflitos.

Verifica-se ainda que

(...)nos últimos anos os indicadores de violência evidenciam o aumento de situações de violência no âmbito escolar e, muitas vezes, definida com a (in) disciplina, valorizada ou ignorada pela escola. A percepção que temos é de que a violência tomou conta da sociedade e do mundo em “descontrole” e, assim, contribuem para o estresse e as tensões que afetem os modos de vida, as relações de gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, o respeito às diferenças e diversidade humana e social. São diversos os fatores que causam a violência, como o racismo, a homofobia, além de outros tipos como em decorrência das vítimas da injustiça social, do desemprego, da fome, da pobreza e miséria, do analfabetismo, da falta de acesso e oportunidades ao lazer e da exclusão social. (FERREIRA, 2013, p.28720)

Sendo assim, a violência tem se tornado um fenômeno cada vez mais presente no espaço escolar, de maneira que fatores externos seriam considerados responsáveis por sua respectiva propagação, por sermos seres sociais e, assim, estarmos cotidianamente expostos a vários dos fatores citados por Ferreira (2013).

No que concerne à violência no cotidiano escolar, Abramovay (2010) aborda o difícil reconhecimento de atribuição de culpas e responsabilidades no processo educacional, onde nem professores, nem alunos reconhecem os problemas geradores de violência. Entretanto as relações satisfatórias entre estes mesmos atores, que dialogam entre si, têm facilitado a aproximação entre eles, reiterando a importância do diálogo.

Candau (2002) afirma que os meios de comunicação expõem numerosas situações onde a violência se apresenta como um componente central, favorecendo sua respectiva naturalização e banalização, quando na verdade a sociedade como um todo deveria se utilizar do reconhecimento desta multiplicidade de formas de violência para refletir sobre as possíveis formas de enfrentamento, principalmente no âmbito escolar, visto que temos cada vez mais jovens envolvidos neste processo.

É válido ressaltar que no espaço escolar também encontramos alguns fatores que podem ser considerados geradores da violência, tais como: o aspecto físico da escola, o despreparo do professor, a posição enfileirada das cadeiras em sala de aula, o alto quantitativo de alunos distribuídos por sala de aula, dentre outros fatores que influenciam na prática de atitudes discriminatórias, de comportamentos e atitudes indesejáveis, bem como nos problemas de aprendizagens apresentados por alunos das mais variadas turmas e anos de escolaridade. Sobre isto, Candau (2002) afirma que as situações de violência mais presentes no cotidiano escolar são as ameaças e agressões verbais ocorridas entre alunos e alunas, e entre estes e os adultos. Acrescenta-se, ainda, embora menos frequentes, as agressões físicas, das quais algumas delas originam graves consequências. As brigas também surgem como uma das modalidades de violência mais presentes no espaço escolar, abrangendo “desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. [...] Elas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo na resolução de conflitos”. (ABRAMOVAY, 2010, p. 41).

Sendo assim, há infelizmente um padrão comportamental que configura a violência como algo natural, incapaz de identificar como ela se apresenta no cotidiano por meio dos pequenos gestos, manifestando-se também por meio do silêncio diante das cenas do cotidiano, como se fosse uma forma de reduzir o seu impacto, mas que contrariamente, acaba contribuindo para a sua perpetuação.

No combate à violência torna-se essencial buscar suas raízes, que com certeza vão além dos limites da escola, sendo este um fator histórico que tem dificultado que a escola contribua para "o pleno desenvolvimento da pessoa" e "seu preparo para o exercício da cidadania", conforme preconiza o artigo 205 da Constituição Federal. Assim, este importante espaço de construção e ampliação do conhecimento torna-se mais um local de opressão e desrespeito aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) propõem sugestões para o combate à violência nas escolas, por meio do envolvimento dos alunos, de suas famílias e da comunidade, com sua respectiva integração ao ambiente escolar e participação efetiva na tomada de decisões quanto à verificação dos problemas relacionados à escola e em suas possíveis soluções.

Como proposta, Candau (2002, p.156) sugere a promoção, em todos os âmbitos da vida individual, familiar, grupal e social, de uma cultura dos direitos humanos como forma de enfrentamento à violência. Segundo a própria autora "trata-se de uma tarefa árdua, de longo alcance, mas que já está sendo objeto de preocupação e compromisso de muitos grupos que hoje se situam nesta perspectiva, no Brasil e em outros países." Talvez a iniciativa supracitada resulte em melhorias. Não podemos afirmar. Mas uma coisa é certa: novamente deve-se refletir sobre a formação pedagógica dos profissionais envolvidos, a fim de que não seja mais uma medida na qual funcione temporariamente ou até mesmo sequer seja colocada em prática.

Frente a este cenário também encontramos alguns gestores resistentes quanto a qualquer forma mais democrática e

participativa de administrar o espaço escolar, não estabelecendo um espaço de comunicação acessível aos alunos e impossibilitando que estes e seus responsáveis interfiram nos assuntos relacionados à escola. Nesta forma de gestão, o contato com os familiares se dá somente quando há problemas disciplinares, tornando a escola um espaço de “acerto de contas.”

Compreende-se então que o papel da escola deve ir além da simples abordagem de conteúdo das tradicionais disciplinas, sendo necessário que todos os agentes sociais envolvidos neste processo sejam estimulados a participar da definição e acompanhamento das propostas pedagógicas existentes, pois

a percepção da violência (criminal ou não) por parte da juventude/estudantes provoca-nos inquietação, justamente porque a ideia que se constrói sobre a violência depende de uma gama de fatores e visões de mundo que pertence ao indivíduo: os valores, as regras, as normas, os padrões comportamentais sob os quais um determinado sujeito está inserido pode determinar sua forma de interpretação da realidade.(OLIVEIRA, 2015, p.46-47)

Desta forma, torna-se necessário compreendermos as representações sociais da violência na escola sob o ponto de vista discente, num ambiente que promova a participação dos educandos e favoreça as relações sociais no cotidiano escolar, de maneira que posteriormente esse exercício de prática e reflexão possa se externar.

Uma outra questão que merece destaque na atualidade refere-se aos crescentes casos de violência de gênero, suscitando a reflexão de que a escola também configura como espaço produtor e reproduzidor deste tipo de violência, como veremos adiante.

## **VIOLÊNCIA DE GÊNERO: UM ENFRENTAMENTO NECESSÁRIO ENQUANTO PROPOSTA ESCOLAR**

Abordar violência de gênero significa compreender que cada indivíduo tem um ponto de vista diferente do que seja violência,



muitas vezes tomando situações como normais ou corriqueiras, de forma que se faz necessário desnaturalizar esse processo.

Um dos aspectos essenciais ao ser retratado quando é trabalhada a temática da violência de gênero no contexto escolar, por exemplo, é o reconhecimento de que a escola também produz violência. Sobre isto

(...) A escola pode ser um lugar privilegiado da violência simbólica, praticada pelo uso de sinais de poder que falam por si sós, sem a necessidade da força física, nem de armas, nem do grito. São medidas que silenciam protestos, exercidas não só de um estudante para outro, mas ainda na relação professor ou diretor e aluno.” (ABRAMOVAY, 2010, p.34)

Sendo assim, a violência de gênero certamente é exercida não somente por alunos, mas pela escola como um todo, devendo ser tema de reflexão, visto que a fragilidade das relações sociais acaba perpetuando essa forma de exercício do poder que se esconde atrás da violência.

A partir deste contexto, nos remetemos às mais variadas formas de violência de gênero presentes no dia-a-dia da escola, indo desde agressões verbais, humilhações, xingamentos, bullying, bullying homofóbico (utilizado para nomear especificamente a violência sofrida por alunas (os) gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), preconceito em relação a etnia ou estética, ameaças ou até mesmo agressões físicas, das quais algumas delas culmina com graves consequências, apresentando um reflexo da violência social e, concomitantemente, sendo impulsionada por um tipo de violência simbólica que se faz também presente nas práticas escolares, tais como a concepção de avaliação e disciplina.

Alguns indivíduos apresentam-se como vítimas mais visíveis dessa violência escolar: é o caso de estudantes gays e lésbicas que tentam ocultar a sua sexualidade, configurando outra forma de violência. Neste aspecto,

Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam

e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. (LOURO, 1997, p. 67-68).

Desta forma, esse silenciamento, que também se expressa na omissão quando aparecem os casos de violência física ou verbal sofrida por estudantes que expressam sua diferença sexual e de gênero, é vivenciado por educadores que geralmente não realizam abordagens sobre a temática da diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Se a escola deve ser um espaço de respeito aos direitos humanos e formação de cidadania, os educadores devem desenvolver ações voltadas ao combate a todas as formas de preconceitos e discriminação que permeiam o espaço escolar. Mas para que esta prática se efetive, torna-se necessário que estes profissionais estejam preparados para os desafios do cotidiano, que vão além dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula. Ao se refletir sobre o processo de formação continuada de professores, Aquino (1998) aborda de maneira sucinta o despreparo destes profissionais quando são confrontados com situações atípicas no cotidiano, os quais geralmente os deixam de “mãos atadas.” Em meio a uma esfera hierárquica o despreparo é ainda maior, evidenciando a gravidade do problema, pois há a prevalência de “encaminhamentos” como palavra de ordem: encaminhamentos que se direcionam para o os responsáveis, psicólogos, policial etc.

Há, ainda, de ser considerado o fato de que ao se ver impossibilitado de realizar o encaminhamento, a solução final é apresentada por meio da exclusão velada, a qual é representada por meio das “transferências” ou “convite” à auto-retirada (Aquino, 1998). As palavras do autor denotam que não somente educadores, como toda a equipe escolar precisam refletir sobre novas estratégias para o enfrentamento da violência a partir de sua interseção no cotidiano da escola.

Kohan (2000, p.147) afirma que “Não são os professores que “oprimem” os alunos, nem os diretores que submetem os professores, mas todos eles são sujeitados no interior de um

conjunto complexo de relações de produção, significado e poder.” Ou seja, a escola também faz parte de um sistema de controle social onde verificamos inúmeras formas de interesse, sendo desenvolvidos de maneira hierárquica e autoritária. Acrescenta-se, ainda, que embora o artigo 8º da Lei Maria da Penha, em seu Inciso IX, preze pelo destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher, como esta ação poderia se concretizar no cotidiano de nossas escolas, se ao longo de vários anos o próprio Estado de ausentou desta responsabilidade social e contribuiu para a formação de professores voltados para a mera transmissão de conteúdos, caracterizado por currículos extensos e conteúdos desnecessários, que dificilmente contribuíam para que os alunos compreendessem os conceitos básicos de cidadania, reconhecendo seus direitos e deveres, ou até mesmo tivessem direito a questionar situações de violência a que eram e ainda são submetidos?

Não há dúvidas de que a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) seja uma grande conquista no combate à violência de gênero, mas certamente a referida lei por si só não é capaz de dar fim a um problema que persiste ao longo de várias décadas, sendo necessária a criação de novas estratégias no combate à violência de gênero, tal como a conscientização sobre a gravidade da temática abordada e suas respectivas consequências, suscitando uma maior reflexão da população em geral.

Ainda sobre currículo, Bondía (2001) já havia feito uma crítica quanto a necessidade de melhor aproveitamento do tempo que passamos na escola, de maneira que são propostos currículos muito extensos, os quais não contribuem para a formação do aluno, que nada absorve, quando na verdade deveria ser utilizado como importante ferramenta de aprendizagem.

Há, também, o fato de que a sociedade sempre investiu na naturalização deste processo de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais, legitimando a “superioridade” dos

homens”, de forma que não será somente a criação de uma lei com inciso específico para o âmbito escolar, capaz de reverter toda esta desvalorização social da mulher. Hão de ser necessárias medidas mais efetivas, até mesmo para que esta medida se cumpra, visto que sequer há uma fiscalização específica para que isto aconteça. Saffioti (1987) também estabelece uma crítica a este cenário ao afirmar que o Brasil é conhecido como não cumpridor de leis, havendo milhares delas que são sistematicamente descumpridas e não implementadas. Sobre isto, Foucault (1998), em sua extrema sabedoria, já abordava a fragilidade das leis ao citar que sua fragilidade se dá na esperança da impunidade, como algo que não é algo novo. Assim, embora o tempo passe, nem sempre a lei cumpre o papel a que se destina.

Assim, em meio a um ambiente marcado pela violência, é preciso compreender que a escola não pode continuar reproduzindo desigualdades, nem tão pouco ignorar a diversidade existente em nosso meio. Sugere-se, portanto que as escolas sejam mais incisivas quanto à abordagem da violência no espaço escolar, com vistas ao enfrentamento de tais práticas e a fim de transformar a escola num espaço mais democrático e inclusivo, estimulando a mudança de atitudes e comportamentos, repensando os estereótipos, as práticas naturalizadas com relação aos comportamentos denominados femininos ou masculinos e as normas sociais que determinam o que mulheres e homens devem ser ou fazer. Valores estes que se encontram profundamente naturalizados em nosso meio, os quais legitimam a desigualdade e acabam por estimular a violência praticada na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A violência se faz presente desde os tempos mais longínquos, não se manifestando de forma isolada e geralmente sendo reproduzida pelas próprias vítimas desta prática.

É necessário resgatar o papel do professor enquanto educador, possibilitando que nossos estudantes se tornem pessoas críticas e

conscientes de suas responsabilidades. Também se faz necessário que família e escola se comprometam entre si no sentido de buscar alternativas que coíbam todo e qualquer ato de violência praticado no âmbito escolar.

Diante dos estudos apresentados, percebe-se então que a solução reside no diálogo, enquanto melhor forma de prevenção, devendo acontecer em casa e na escola, por meio do auxílio de grupos de ajuda e de conscientização. Mediante tal prática, espera-se que essa união possa contribuir positivamente para a redução do problema, beneficiando toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas.** Edições Unesco-Brasil. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M. **O bê-a-bá da intolerância e da discriminação.** Brasília: Unicef, 2010.

AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente.** 1998.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000400002&lng=en&nrm=iso) Acesso em 20 de Setembro de 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Consulta realizada em 06/06/2016. Acesso em 25 de Setembro de 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de Julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.340**, de 07 de Agosto de 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, violência e cotidiano escolar**. In CANDAU, Vera M. (Org.). Reinventar a escola. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

CHAUÍ, M. **Uma Ideologia Perversa**. Folha de São Paulo. São Paulo: Caderno Mais!, 1999.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **A banalização da violência na escola**. In: Anais do XI Congresso Nacional de Educação, v. 11, p. 28718-28734, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

KOHAN, W. O. **Subjetivação, educação e filosofia**. Perspectiva, Florianópolis, v.18, n.34, p.143-158, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NUNES, A.O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Rosane Cristina de; GONÇALVES, Cleonilda Ribeiro. Violência e cotidiano escolar: um estudo sobre a percepção da violência pelos discentes. **Revista Digital Simonsen**, Rio de Janeiro, n. 2, maio 2015.

PRIORI, Claudia. **Retratos da violência de gênero: denúncias na Delegacia da Mulher de Maringá**. Maringá: Eduem, 2007.

SAFFIOTI, H.I.B. **O poder do macho**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Moderna. 1987.



## O PIBID EM CENA: RELATOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS A PARTIR DE RESENHAS DE FILMES

Fernando Silvério de Lima<sup>1</sup>  
Tátima Aparecida de Paula Mapa<sup>2</sup>  
Cristina Aparecida de Jesus<sup>3</sup>

*“When life gets you down, you know what you gotta do?  
Just keep swimming.”*  
(Dory – Finding Dory)

★ ★ ★ ★ ★

*“Part of the journey is the end”*  
(Iron Man – Avengers: Endgame)

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: QUESTÕES PARA OS DIAS ATUAIS

Tendo sido estabelecido a partir Decreto n.º 7.219/2010, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, mais conhecido como PIBID está voltado para a formação de professores e seu impacto na educação básica. Regulamentado pela Portaria 096/2013, o programa é coordenado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que oferece bolsas aos diferentes participantes nas mais diferentes áreas de ensino. Um dos principais destaques é oportunizar a experiência docente ao aluno de licenciatura em uma articulação entre teoria e prática

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto de Língua Inglesa do Departamento de Letras (DELET) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Coordenador do projeto PIBID Inglês da UFOP. [limafsl@hotmail.com](mailto:limafsl@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Letras Inglês. Bolsista CAPES (PIBID-UFOP) [tatimamapa@gmail.com](mailto:tatimamapa@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Letras Inglês. Bolsista CAPES (PIBID-UFOP) [cristinaaajs@gmail.com](mailto:cristinaaajs@gmail.com)



que envolve a elaboração de atividades didáticas e o ensino sob a supervisão de um coordenador e de um professor experiente da educação básica. Tais iniciativas ressaltam a importância de políticas educacionais preocupadas com os desafios contemporâneos do sistema brasileiro de ensino, conforme apontado em trabalhos recentes (LIMA, 2017, 2019a, 2019b). Ao mesmo tempo, aumentam as exigências para os cursos de nível superior que formam os futuros professores, de forma que superem noções tradicionais de “treinamento” e focalizem uma trajetória profissional de aprendizagem docente mais complexa e coerente com o cenário atual (cf. FREEMAN, 1993, 2002).

Nos estudos de formação de professores, considera-se a tradição do estudo das experiências que promovem o desenvolvimento profissional. Antes mesmo de iniciar a licenciatura, no entanto, os futuros professores já possuem experiências anteriores e memórias dos professores que tiveram anteriormente e tais fatores se constituem em uma “socialização antecipatória” (VAN HUIZEN; VAN OERS; WUBBELS, 2005, p.281), ou seja, uma visão inicial de como se ensina. Esta fonte de conhecimento, todavia, não é suficiente e os cursos de formação buscam em suas disciplinas subsidiar os conhecimentos iniciais necessários para a docência.

No anseio de promover uma formação de qualidade, vale considerar os três desafios contemporâneos apontados por Freeman (2002). Em primeiro lugar, *o objetivo da formação de professores deve ser a compreensão da experiência*, ou seja, o papel dos conhecimentos anteriores e daqueles construídos no momento presente. Nessa perspectiva, um conhecimento anterior pode ser transformado, a partir de novas vivências e nova compreensão desses fenômenos. Em segundo lugar, *a formação deve organizar e apoiar novas relações entre professores novos e experientes*. A colaboração entre pessoas com diferentes saberes fomenta o diálogo e a troca de experiências, um traço típico da espécie humana. E em terceiro lugar, *o contexto é tudo*. Ainda que a universidade seja o locus principal para a construção de novos

saberes, o contexto da sala de aula também agrega novas experiências quando o professor em formação é devidamente orientado para iniciar sua trajetória profissional. De maneira geral, é possível advogar que o PIBID se mostra como alternativa para lidar com os três desafios aqui mencionados, tendo em vista as articulações que ele oportuniza entre ensino e aprendizagem. Percebe-se no entanto, a necessidade de considerar como estudar cientificamente esta experiência formativa.

No campo da pesquisa educacional, uma das formas de estudo da experiência profissional é a pesquisa narrativa (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014; CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013; CLANDININ, 2006; CLANDININ; CONNELLY, 1990; CONNELLY; CLANDININ, 1997; CZARNIAWSKA, 2004; ELLIOT, 2005). Nessa perspectiva, a experiência humana é entendida a partir da forma como o sujeito organiza e estrutura os eventos vividos e o sentido que é construído acerca desses momentos. Segundo Elliot (2005, p.126) narrar histórias significa “reestruturar ou reconfigurar o passado sob a luz do presente”. O acesso à narrativas possibilita compreender não apenas o sentido que o sujeito elabora da própria vivência, mas vislumbrar o impacto desse entendimento na maneira como as vidas são vividas, as decisões que são tomadas, dentre outros exemplos. A este respeito, vale retomar o que diz Bruner (2010, p.45) sobre as narrativas como forma de comunicação da experiência neste mundo. Para este autor, a narrativa também “dá forma para aquilo que nós imaginamos, ao nosso senso do que é possível, revelando assim a riqueza da subjetividade humana. Tendo em vista esse papel das experiências, elas não podem ser fenômenos considerados isoladamente. Um dos desafios tem sido encontrar formas de interpretar a relação entre elas e uma das possibilidades é a metáfora do espiral que é inspirado no conceito histórico-cultural de desenvolvimento<sup>4</sup> (VYGOTSKY, 1999, 1934/2012; VYGOTSKY; LURIA, 1993).

---

<sup>4</sup> O desenvolvimento é entendido dialeticamente a partir de saltos e mudanças orientadas a partir de momentos de crise nas lutas do ser humano com o mundo a

O espiral é formado por curvas que se entrelaçam ao se afastarem do ponto de origem, simbolizando continuidade, dinâmica e movimento. Na formação do professor, a dinâmica pode ser entendida pelos saltos qualitativos, essas mudanças que atribuem um novo significado à maneira como o professor entende sua profissão e como isso motiva sua ação pedagógica. Esses saltos distanciam o professor de seu ponto de origem mostrando que, com a dinâmica do desenvolvimento, ele se torna um profissional cada vez mais preparado e cada vez mais seguro do próprio trabalho. (LIMA, 2017, p. 75)

A partir dessa representação, as narrativas representam eventos que ao serem considerados em conexão, possibilitam compreender como professores em formação compreendem conceitos importantes como o que é ensinar, o que é língua ou como se aprende. Dessa forma, no espiral os fenômenos são organizados a partir de histórias contadas pelos sujeitos. A dinâmica de um espiral explica ainda porque o desenvolvimento profissional se constitui de saltos e transformações. Por ser uma profissão cujos desafios não são estagnados e pelo fato das turmas serem sempre variadas, ser professor exige uma constante avaliação da própria experiência e o desejo de mudança. Tais fatores se entrelaçam no espiral, caso contrário, se a profissão fosse harmoniosa e pacífica, ao invés de um espiral, o desenvolvimento poderia ser simplificado a uma linha reta: sem curvas, sem saltos, sem conflitos, sem dificuldades.

Tendo abordado algumas questões contemporâneas da formação de professores, este trabalho busca contribuir ao cenário atual abordando particularmente a perspectiva do PIBID e seu papel na formação inicial de alunos de Letras. Após estas considerações iniciais, serão apresentados as propostas didáticas criadas pelas participantes do projeto, contextualizando o tipo de atividades propostas para o ensino de inglês em escola pública. Em

---

sua volta (e seus diferentes fenômenos). A capacidade cognitiva humana se beneficia do uso de ferramentas e da mediação humana (VYGOTSKY, 1999), do papel da instrução (VYGOTSKY, 1934/2012) e das formas culturais de vida em sociedade (VYGOTSKY; LURIA, 1993). Para mais debates sobre a teoria histórico-cultural voltada para o ensino de línguas, vide LIMA (2017, 2019a, 2019b).

seguida, cada participante fará um relato de experiência focalizando as impressões de concretizar todo o planejamento elaborado no projeto, tendo em vista as conquistas e os desafios observados. Por fim, os relatos são analisados para pensar em implicações para a formação de professores no cenário atual e de que forma o PIBID se solidifica como uma alternativa necessária.

## **O SUBPROJETO DO PIBID INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**

O atual projeto do PIBID teve início em 2018 com previsão para ser concluído no início de 2020 e conta com alunos bolsistas, o coordenador de área (língua inglesa) e a professora supervisora da escola. Atualmente, os bolsistas atuam em turmas de sexto, sétimo e nono ano de uma escola pública de porte médio localizada em Ouro Preto, Minas Gerais. Suas atividades incluem o acompanhamento das aulas, observação e escrita de relatos que geram o planejamento de atividades de intervenção realizadas em duplas de bolsistas. Semanalmente, os bolsistas participam de atividades na universidade que contemplam estudos teóricos e oficinas de produção de materiais para a sala de aula.

Para este capítulo, duas bolsistas e coautoras apresentarão sua proposta didática e farão relatos acerca de aulas que elaboraram e realizaram em turmas de sexto e sétimo ano com foco no gênero resenha de filmes. Enquanto coordenador do projeto, busco entrelaçar esses registros pessoais com reflexões sobre o papel formativo do PIBID na trajetória delas. Em sala, as alunas investigaram junto aos alunos os filmes mais populares e posteriormente planejaram as aulas em oficinas didáticas propostas pelo coordenador do projeto. Durante essa etapa, os bolsistas receberam um pequeno roteiro para sugerir temas a serem discutidos no relato sobre a realização das aulas. Um esboço pode ser observado no quadro a seguir.

#### Quadro 1. Roteiro de questões para o relato de experiências

##### **EXPERIÊNCIAS SOBRE MOVIE REVIEW**

1. Comente quais aspectos você considerou ao planejar suas intervenções. De onde veio suas ideias? O que te levou a trabalhar especificamente aquele filme?
2. Como você acha que os alunos receberam sua aula? Comente sobre o envolvimento deles na aula. Dê exemplos de coisas que eles fizeram ou te disseram
3. O que deu certo no seu planejamento inicial? Comente suas principais conquistas.
4. O que acabou tendo que ser mudado do plano de aula na hora da aula? Houve algum imprevisto? Como você lidou com isso? Comente as dificuldades percebidas.
5. O que você achou de trabalhar o gênero resenha de filme nessa turma?

*Sinta-se livre para comentar outras questões que achar pertinentes, fazer críticas e tecer comentários sobre as aulas, a condução delas e o planejamento das atividades.*

Após etapas de reescrita e adaptação das atividades, a professora supervisora e o coordenador estabeleceram um calendário para que os alunos realizassem as aulas nas diferentes turmas e estiveram presentes enquanto eles conduziam as aulas. Na próxima seção, apresentaremos os planos de aulas elaborados, e em seguida os relatos de cada participante sobre as aulas realizadas.

#### **SOBRE AS AULAS ELABORADAS PELAS ALUNAS DO PIBID**

Cristina elaborou suas atividades da intervenção didática tendo como base o filme *Procurando Dory* (2016) lançado pela Disney/Pixar. A amada personagem que ganhou destaque no filme *Procurando Nemo*, agora torna-se protagonista do filme que retoma seus problemas de amnésia e a busca por sua família. Conforme pode ser observado no plano de aula, a professora em

formação buscou abordar a temática do filme como forma de introduzir o trabalho com a resenha de filme.

Quadro 2. Planos de aula de Cristina (*Procurando Dory*)

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO</b> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Subprojeto: Inglês Coordenação: Prof. Dr. Fernando Lima	
<b>Plano de Aula - Intervenção Didática</b> <b>Turma:</b> Sexto ano <b>Licenciandas:</b> Cristina <b>Professora Supervisora:</b> Gisane  <b>Título da Aula:</b> Procurando (e discutindo) Dory <b>Tema:</b> Argumentando sobre filmes  <b>Duração:</b> 100 min	
<b>Objetivos:</b> Trabalhar com os alunos algumas questões iniciais sobre argumentação e como se organiza uma resenha crítica, usando filmes para embasar a discussão. Propor que os alunos argumentem seus pontos de vista a partir de um filme infantil conhecido.	
<b>Descrição procedimental</b>	
<i>Introdução</i>	Começarei a aula apresentando aos alunos o filme que iremos trabalhar, através do game " <i>find the name of the movie</i> ". Para que os alunos possam descobrir qual é o filme (tradução do nome do jogo), entregarei várias palavras escritas em um papel para alunos aleatórios e farei com que eles desenhem ou escrevam no quadro as respectivas palavras. Com as palavras escritas no quadro, farei um <i>brainstorm</i> sobre o filme (15 minutos)

Atividade Principal	Entregarei a eles a sinopse do filme “ <i>Finding Dory</i> ” e pedirei que eles escrevam o que imaginam que o filme conta e o que já sabem sobre ele. Neste momento discutirei sobre aspectos centrais do filme: o fato da Dory ser diferente, como os outros peixes lidam com a diferença dela, o papel das amizades e o apoio que eles oferecem nas situações difíceis. Após a introdução, explicarei o que é uma crítica de filme e introduzirei o gênero “resenha”. Colocarei o passo a passo de uma resenha no quadro e explicarei as possibilidades de pensar uma resenha. Discutirei com eles a importância da resenha no dia a dia, em especial quanto aos filmes que eles escolhem para assistir. Perguntarei a eles como ficam sabendo das “tendências” do cinema e como decidem quais filmes querem assistir (sugestões de amigos, textos da internet, dentre outros). (35 minutos).
Atividade Principal	Retomarei o conteúdo da última aula, lembrando o filme que discutimos e como se produz uma resenha. Explicarei sobre as técnicas de leitura <i>skimming</i> e <i>scanning</i> . Entregarei uma folha com quatro resenhas do filme escolhido, <i>Finding Dory</i> , sem identificação se é uma resenha a favor ou contra o filme. Em seguida, pedirei para que eles apliquem a técnica <i>skimming</i> e/ou <i>scanning</i> para descobrir qual resenha é positiva e qual é negativa. Pedirei para que eles grifem os argumentos que eles encontrarem sobre o filme (30 minutos).
Conclusão	Analisaremos os argumentos defendidos nas resenhas e que foram encontrados pelos alunos observando o posicionamento dos próprios estudantes sobre como os diferentes resenhistas/críticos avaliam o filme <i>Procurando Dory</i> . (20 minutos)

Tátima, por sua vez, considerou o último filme da série *Os Vingadores: Ultimato* (2019) para elaborar as atividades destinadas aos alunos de sexto ano. Um dos filmes favoritos daquela turma, foi lançado como uma das franquias mais lucrativas nas bilheteria da última década. Inspirada pelo conceito de herói, Tátima decidiu discutir sobre os heróis favoritos dos alunos, para posteriormente analisar resenhas favoráveis e desfavoráveis de um filme contemporâneo e amplamente popular.

Quadro 3. Planos de aula de Tátima (*Vingadores: Ultimato*)

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO</b> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Subprojeto: Inglês Coordenação: Prof. Dr. Fernando Lima	
<b>Plano de Aula - Intervenção Didática</b>	
<b>Turma:</b> Sexto ano <b>Licencianda:</b> Tátima <b>Professora Supervisora:</b> Gisane <b>Título da Aula:</b> “Avengers” Movie Reviews <b>Tema:</b> Argumentando sobre a qualidade dos filmes de heróis. <b>Duração:</b> 100 min	
<b>Objetivos:</b> Mostrar aos alunos o gênero textual resenha de filmes que será trabalhado em sala ( <i>movie review</i> ), identificar as características estruturais e funcionais do gênero e reconhecer a impessoalidade como recurso de persuasão, em especial a construção de argumentos que analisam um filme criticamente.	
<b>Descrição procedimental</b>	
<i>Introdução</i>	Ter uma breve conversa com os alunos, para conhecerem ou saberem mais sobre o tema discutido. Problematizar o texto a partir da relação cotidiana dos alunos: como eles decidem quais filmes assistem? Eles levam em conta as opiniões e as indicações de outras pessoas? Eles são leitores de resenhas de revistas e da internet? O objetivo é buscar a aproximação do gênero, uma vez que na oralidade é comum que os alunos resenhem um filme (descrever brevemente o enredo e tecer comentários se o filme vale a pena ou não). Explicar que nesta aula haverá o exercício de expressar e ouvir opiniões a partir de argumentos. (20 minutos)



Atividade Principal	Organizá-los em duplas e projetar a imagem da palavra HERO (herói) para iniciar um <i>brainstorming</i> do filme a ser discutido. Assim, pedirei características dos heróis favoritos dos alunos e se eles conseguem chamá-los pelos respectivos nomes em inglês. Posteriormente, irei ensiná-los a pronúncia em inglês do nome dos mesmos. Depois, com a ajuda das resenhas projetadas, pedirei aos alunos que façam uma reflexão a partir do título e do seu conteúdo. Para chamar mais atenção, utilizarei o filme <i>Avengers - Endgame</i> , ou Ultimato, pois é um filme bastante conhecido pelos alunos. (30 minutos)
Atividade Principal	Na segunda aula, será entregue outra resenha, mas com uma opinião diferente da primeira. Assim, os alunos poderão entender que existem vários tipos de resenhas, como elas se estruturam e como isso pode ser relevante para leitores que querem saber mais sobre um filme que ainda não viram. Na vida cotidiana, as resenhas podem tanto alavancar o sucesso de bilheteria quanto afetar o interesse do público em assistir aos filmes. Irei trabalhar as técnicas de <i>Scanning</i> e <i>Skimming</i> , para que eles possam encontrar sozinhos os primeiros argumentos, e após isso, abrirei para o debate tendo como pressuposto que um mesmo filme pode gerar diferentes tipos de opiniões com base em argumentos. (30 minutos)
Conclusão	Com a retomada do assunto, farei o fechamento da aula com uma discussão final, explicando que argumento é algo que se constrói, portanto, mais complexo que o gosto pessoal. E que o aluno pode discordar, e se quiser pode dar uma réplica precisa ter o seu próprio argumento. (20 minutos)

As intervenções foram planejadas pelas próprias alunas durante o mês de setembro para serem realizadas ao final do mesmo mês. Cada bolsista realizou uma sondagem inicial em suas turmas para selecionar um filme conhecido para auxiliar na seleção das resenhas. Uma vez que a exibição do filme completo não era possível, pois comprometeria o planejamento trimestral da professora regente, era importante selecionar títulos que os alunos

já tivessem assistido, o que facilitaria um posicionamento dos alunos quando abordassem a questão argumentativa das resenhas.

Após a apresentação dos planos de aula, as próximas duas seções em primeira pessoa consideraram os relatos das duas bolsistas ao comentarem como foi a realização das intervenções e as experiências que tiveram em sala de aula a partir das ideias planejadas com resenhas de filme. Os relatos preservam um tom híbrido de oralidade e escrita, prezando pela liberdade de narrar e refletir sobre o que achavam mais pertinente durante a fase de intervenção.

### **FALANDO SOBRE DIFERENÇAS: RELATOS DE CRISTINA A PARTIR DE “PROCURANDO DORY” (2016)**

Eu havia visto Procurando Dory (*Finding Dory*) durante um fim de semana e fiquei muito impactada com as mensagens implícitas no filme, e quando surgiu a oportunidade de trabalharmos com filmes pensei instantaneamente em Dory e nas discussões que poderíamos ter durante a aula. Levando em consideração que na escola temos vários alunos diferentes e a diversidade é uma questão real, abordar Dory como um peixe diferente me pareceu coerente e adequado. Na minha intervenção busquei deixar “leve” o tema mas sem deixar a discussão sobre diversidade de lado.

Apliquei a intervenção em duas turmas, ambas do sétimo ano. A primeira turma 702, recebeu muito bem a proposta, a maioria dos alunos haviam visto o filme anteriormente. Os alunos participaram bastante e prestaram muito a atenção em tudo que eu falei. Foi muito bom fazer essa intervenção nessa sala, levando em consideração que há uma aluna com necessidades especiais nessa turma e acredito que todos entenderam como é importante tratar as pessoas com igualdade e que todas são capazes de alcançar o que desejam, assim como Dory no filme. Considero que atingi o objetivo que eu tinha em mente com essa turma.

A segunda turma que eu apliquei a intervenção foi o 701. A maioria dos alunos não havia assistido ao filme anteriormente e não consegui manter bem uma discussão. Os alunos estavam muito desinteressados, não prestaram atenção no que eu falei e nem quiseram dar opiniões. Portanto, não consegui atingir meu objetivo nessa turma. Na turma do 702 não mudei nada. Segui o plano como havia idealizado. Entretanto no 701, como não houve discussão eu segui o cronograma, mas sem a convicção de que todos estavam me acompanhando.

Gostei bastante de trabalhar esse tema. Entretanto acho que seria melhor proveitoso caso pudéssemos passar o filme que seria trabalhado para que todos os alunos pudessem ter argumentos e ficassem mais interessados no tema. Achei muito complicado falar sobre resenha sem mostrar o filme completo para os meninos.

### **FALANDO SOBRE HERÓIS: RELATOS DE TÁTIMA A PARTIR DE “VINGADORES: ULTIMATO” (2019)**

Eu planejo as minhas intervenções de acordo com o que eu gostaria de aprender se estivesse em uma sala de aula do ensino fundamental. Eu penso no que os meninos gostariam de trabalhar, aprender e da mesma maneira, levar um pensamento crítico para eles, como foi o que aconteceu ao aplicarmos às aulas sobre o *Movie Review*. Para isso, levei para os alunos o filme *Avengers: Endgame*, um filme bastante conhecido e que mesmo se alguns alunos não tivessem visto, como foi o caso de alguns, poderiam identificar alguns personagens e talvez pela conversa, assistirem ao filme depois.

A recepção dos alunos foi muito gratificante para mim, pois tenho medo de planejar uma aula sem que os alunos absorvam nada dela. Os alunos tiveram um bom desenvolvimento na aula, falaram sobre o que um herói deve ser, os poderes que ele ou ela deve possuir, e também tentei ensiná-los a respeitar as opiniões de outras pessoas em relação ao filme trabalhado.

A minha aula pelo meu ver, ocorreu como tinha planejado. Consegui trabalhar o a pronúncia e escrita dos alunos, uma coisa que a nossa supervisora está trabalhando com eles o alfabeto em inglês. Tentei criar um gancho para que eles pudessem soletrar os nomes dos seus heróis favoritos. A minha primeira conquista foi que eles lembraram do que era o *Movie Review*, pois tive o medo deles não se lembrarem. E depois as conversas que tive com eles também foram ótimas conquistas.

Na minha aula não houve imprevisto, e fiquei bem feliz por isso. A minha dificuldade é falar para que todos prestem à atenção, se foquem. Em alguns momentos tive que ser um pouco rígida com alguns alunos, mas isso não me desmotivou ou me deixou abalada. Creio que nesta profissão temos que estar preparados para tudo. Eu achei um tema bem difícil de trabalhar, foi difícil na parte de planejar e até de dar a aula para as turmas. Mas a turma que eu trabalhei eles são muito espertos e participativos, então isso facilita e muito a aula a ser dada. Eu achei difícil, mas um tema importantíssimo para trabalhar, pois além de mostrar a estrutura de resenha de um filme, trabalhamos também a opinião e o lado crítico dos alunos.

## **PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS IMPLICAÇÕES**

Os relatos das participantes mostram a perspectiva do professor em formação que não apenas planeja suas aulas, mas encontra a oportunidade de realizá-las em diferentes turmas. O processo criativo foi da elaboração individual, para a orientação recebida pelo coordenador do projeto e da professora regente e por fim a experiência da sala de aula. Nesta sessão, farei algumas considerações sobre os relatos para então discutir as implicações desse espaço de formação que é o PIBID.

Na intervenção de Cristina, o relato nos mostrou que a escolha do filme foi determinada pelas leituras que ela faz do cotidiano, como o fato de ter assistido *Procurando Dory* recentemente. A sala

de aula, dessa forma, não se exclui da vida cotidiana e os temas de trabalho emergem em um diálogo que ela articula entre os gêneros que fazem parte de sua vida. Tátima, por sua vez, soube articular não apenas seu interesse pessoal por filmes de herói, mas também o interesse dos alunos. O que emerge desses relatos são professores em formação que desenvolvem uma sensibilidade de pensar em aulas e materiais didáticos que não estejam descontextualizados da realidade do aluno.

A experiência de concretizar essas aulas em diferentes turmas mostrou o espectro da complexidade da sala de aula. Enquanto Cristina utilizou as mesmas atividades em duas turmas de sétimo ano, teve duas experiências distintas. Ao mesmo tempo em que na primeira turma conseguiu atingir os objetivos propostos, percebeu que a mesma aula não gerou os mesmos resultados na turma vizinha. Tátima revelou que sua maior preocupação é que os alunos não aproveitem sua aula. De acordo com ela, percebeu que os alunos se envolveram com as atividades, possivelmente por tratar de um tema de interesse da turma. Enquanto uma oportunidade formativa, o PIBID possibilitou que essas futuras professoras percebam o caminho que existe entre planejar e executar uma aula. A variável humana dos alunos (o engajamento, o interesse, a aprendizagem, dentre outros) se revelou como um fator fundamental, uma vez que elas tentaram realizar as mesmas aulas e perceberam respostas distintas em turmas distintas. Somente novas experiências de ensino vão fortalecer essas alunas para que se tornem professoras mais seguras para perceber mudanças necessárias quando em face de obstáculos típicos do cotidiano da profissão.

Os relatos não evidenciaram apenas narrativas do que aconteceu, elas sugeriram ainda reflexões sobre o que poderia ser revisto ou as limitações encontradas. Cristina, por exemplo, achou que o fato de não poder trabalhar o filme contribuiu para a dificuldade encontrada na segunda turma. Todavia, na primeira turma a mesma variável não fez diferença e segundo ela os objetivos foram alcançados, pois ela conseguiu gerar a discussão no

grupo e engajá-los. Este aspecto evidencia que o professor em formação ainda está aprendendo a lidar com a adaptabilidade que o ensino requer: fazer mudanças no momento real em que se percebe o problema, repensar atividades por limitações como o tempo, improvisar alterações adequadas, dentre outros. Tátima estava mais preocupada com o domínio da turma, sua capacidade de manter todos os alunos atentos ao que estava propondo. Além disso, ela reconhece que o tema era mais complexo do que ela esperava e que gostaria de ter mais domínio de como trabalhar o gênero resenha de filme.

A partir dessas questões, podemos pensar três implicações importantes que ressaltam as oportunidades formativas favorecidas pelo PIBID. Em primeiro lugar, *os futuros professores estão sendo preparados para pensar suas próprias aulas em constante diálogo com a vida cotidiana*. As leituras que eles realizam fora do curso de formação também inspiram atividades que possivelmente vão ao encontro dos interesses dos alunos, favorecendo as chances de aprender inglês. Em segundo lugar, *as experiências concretas antecipam a vivência em sala de aula*. Diferentemente de um estágio supervisionado, cuja duração é menor, o PIBID favorece a permanência longitudinal do aluno em sala de aula, em contato com os alunos e o cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, erros e acertos, como no evento em que a bolsista realizou a mesma aula em duas turmas e obteve reações completamente diferentes, são oportunidades de perceber a complexidade do ensino de inglês e a heterogeneidade das turmas.

Em terceiro lugar, *o aluno é incentivado a interpretar os fenômenos da própria formação*, reconhecendo limitações e acertos. Limitações incluem o desejo de mais tempo para desenvolver outras atividades, além da necessidade de ter mais experiência e segurança, algo que está sendo alcançado ao longo da participação delas no projeto. O trabalho criativo do professor se fortalece a partir desses conhecimentos da profissão e o incentivo a repensar as ações dentro do projeto fornece indícios da atividade pedagógica

como algo que requer planejamento e revisão, e não apenas uma simples transmissão de conhecimento.

Para concluir, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca, dentre outras iniciativas, pelo seu papel na educação básica e pelo incentivo à formação do professor desde o começo da licenciatura. O projeto contempla formas autênticas de perceber os desafios do ensino de inglês enquanto recebem orientação pedagógica tanto para o processo criativo de elaborar as aulas, quanto de sua execução e acompanhamento em sala de aula. Ao final da participação no projeto, estas alunas chegarão ao estágio supervisionado obrigatório do curso com uma visão mais ampla do ensino e com uma autonomia maior de seu potencial criativo de criar aulas e atividades.

## REFERÊNCIAS

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014. 132p.

BRUNER, J. Narrative, Culture and Mind. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINA, A.; NYLUND, A. (Orgs.). **Telling Stories: Language, Narrative and social life**. Washington: Georgetown University Press, p.45-50, 2010.

CAINE, V.; ESTEFAN, A.; CLANDININ, D.J. A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Philadelphia, v.57, n.06, p.574-586, 2013.

CLANDININ, D.J. Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience. **Research Studies in Music Education**, Thousand Oaks, v. 27, n. 1, p. 44-54, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, Philadelphia, v.19, n.05, p.2-14, 1990.

CONNELY, F.M.; CLANDININ, D.J.; HE, M.F. Teachers' personal practical knowledge on the professional landscape. **Teaching and Teacher Education**, Philadelphia, v.12, n.07, p.665-674, 1997.

CZARNIAWSKA, B. **Narrative Studies in Social Science Research**. London: SAGE, 2004. 157p.

ELLIOT, J. **Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches**. London: SAGE, 2005. 220p.

FREEMAN, D. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. **Teaching & Teacher Education**, v.9, n.5/6, p.485-497, 1993.

FREEMAN, D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. **Language Teaching**, v.35, p.1-13, 2002.

LIMA, F. S. **Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2017.

LIMA, F.S. Perspectivas Histórico-culturais no ensino de línguas e a sala de aula: Vygotsky para iniciantes. In: SCHÜTZ, J.A.; SCHWENGBER, I.V.; MAYER, L.; NEITZEL, O. (Orgs.). **Pesquisas e Escritas em Educação**. São Carlos: Pedro e João editores, 2019a. p.57-70.

LIMA, F.S. "Aprender inglês nunca foi meu interesse: passado, presente e futuro de um aluno de Letras escrevendo a própria história. In: OLIVEIRA, A.L.; SCHÜTZ, J.A.; AMARAL, M.A.F; LIMA, M.C. (Orgs.). **Vozes da Educação: pesquisas e escritas contemporâneas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019b. p.181-195.

VAN HUIZEN, P.; VAN OERS, B.; WUBBELS, T. A Vygotskian perspective on teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, Philadelphia, v.37, n.3, p. 267-290, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 6. Scientific Legacy**. New York: Plenum Press, 1999. 334p.



VYGOTSKY, L.S. **Thought and Language**. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 1934/2012. 307p.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. **Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

# IDEB E IDEA: UMA ANÁLISE SOBRE OS INDICADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Marineldo de Brito Lima<sup>1</sup>

Francílio de Amorim dos Santos<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O ser humano há milênios tem discutido e buscado aprimorar o modo de transmitir conhecimentos e padrões de comportamento às gerações futuras. De acordo com a evolução da escrita, modos de comunicação, costumes, tecnologia existente, dentre outros fatores, o modo de ensino das novas gerações demanda adaptações à realidade, não podendo ser um sistema inflexível e atemporal.

Nesse cenário, cabe salientar o conceito de ensino para embasamento da discussão, que, de acordo com Cavalcanti (2002), diz respeito a um processo que contém elementos basilares e entre eles há de se destacar os objetivos, os conteúdos e métodos. Scheffler (1973), por sua vez, conceitua ensino como uma atividade que busca promover a aprendizagem, sendo feita de modo a respeitar a integridade intelectual do discente e a sua competência para julgar de modo autônomo. É possível afirmar que a o ensino é voltado a promover a formação e o desenvolvimento das pessoas.

No Brasil, o direito a educação é assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, que define a educação como um direito universal. A CF destaca, em seu Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

---

<sup>1</sup>Graduado em Geografia (UFPI). Professor vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Brasil. E-mail: marineldobrito@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutor em Geografia (UECE). Docente do Instituto Federal do Piauí / *Campus* Piripiri, Brasil. E-mail: francilio.amorim@ifpi.edu.br.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No tocante à organização da Educação Básica ressalta-se que é de responsabilidade dos municípios a oferta dos níveis Infantil e Fundamental, ao passo que os estados e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1988). Contudo, não basta ter uma garantia constitucional, é necessário que esse direito seja garantido à população como um todo. Soares *et al.* (2019) destaca que os saberes escolares ocupam um lugar central na definição do direito à educação e que esse será atendido se, e somente se, em idade adequada, cada pessoa:

1 - tiver acesso à matrícula escolar; 2 - permanecer matriculada e realizar trajetória escolar regular durante a educação básica obrigatória; 3 - tiver adquirido, ao final da escolarização básica obrigatória, os aprendizados necessários para se apropriar da cultura, ingressar e progredir no mundo do trabalho, exercer a cidadania e possuir meios para dar continuidade aos seus estudos (SOARES *et al.*, 2019, p.3).

No Brasil, há vários mecanismos para realizar a verificação do direito a educação em nível municipal, estadual e federal. Pois, atualmente, para quem trabalha em uma escola da rede pública da Educação Básica o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Indicador de Desigualdades e Aprendizagem (IDeA), serve de instrumento norteador das ações, uma espécie de “bússola educacional”.

Nesse contexto, o estudo teve como objetivo realizar uma análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em conjunto com o Indicador de Desigualdades e Aprendizagem (IDeA), como possibilidade para verificação acerca da oferta de ensino de qualidade no Ensino Fundamental.

## ASPECTOS GERAIS SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E O INDICADOR DE DESIGUALDADES E APRENDIZAGEM (IDEA)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e agrega os resultados de dois conceitos importantes para a verificação da qualidade da educação, a saber: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Seu modo de cálculo baseia-se nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP, 2019).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é importante para o debate educacional do país, pois sinaliza de maneira clara um ideal de educação para o Brasil, onde todos tenham uma trajetória regular durante sua permanência na Educação Básica, onde todos aprendam o que deveriam aprender (SOARES *et al.*, 2019). Entretanto, o IDEB tem limitações, visto que a avaliação do sistema educacional apenas com um indicador global de aprendizado, baseado em médias, não permite observar as desigualdades educacionais existentes entre grupos sociais.

De acordo com o INEP (2019), o IDEB varia de 0 a 10 e usa a combinação entre fluxo e aprendizagem para equilibrar as duas dimensões, ou seja, se um sistema de ensino reter os seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, seu fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Por outro lado, se o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de uma melhoria do sistema. No

atual momento as notas obtidas no IDEB<sup>3</sup> são o grande marco norteador das ações e metas para a educação brasileira.

No entanto, devido seu método de análise o IDEB ignora a desigualdade na qualidade do ensino. Não é referido aqui aos índices diferentes obtidos entre municípios, ou entre os entes federativos, mas uma desigualdade que é invisível para o IDEB. A sociedade brasileira é extremamente heterogênea, como é de conhecimento comum a todos, é uma sociedade formada por várias composições étnicas e diferentes estratos socioeconômicos, mas o IDEB desconsidera essa desigualdade existente entre os grupos que compõe nossa sociedade. Ele não apresenta o resultado por grupos, desse modo não há como verificar quais grupos estão tendo melhores resultados nas avaliações ou maiores números de reprovação.

Se o IDEB é o índice norteador das metas e modificações no sistema de ensino brasileiro, como o próprio INEP (2019) afirma, então como garantir que o direito a aprendizagem está sendo respeitado e não apenas ampliando desigualdades existentes na sociedade brasileira? Ao se analisar apenas o IDEB não há como, o resultado é uma média, logo há alunos que estão acima da média e outros que estão abaixo, como identificar a quais grupos pertencem esses alunos. Pode-se, ainda, afirmar que esse índice pauta-se em questões quantitativas apenas, estando ausentes elementos ligados a questões qualitativas.

Para se analisar essa faceta da educação, uma equipe de pesquisadores construiu o Indicador de Desigualdades e Aprendizagem (IDeA), que gera informações sobre a terceira dimensão do direito à educação, a aprendizagem. O indicador explicita duas maneiras pelas quais o direito à educação deixa de ser garantida, quais sejam: a primeira, a exclusão pelo baixo nível de aprendizagem, quando o discente não aprende o que deveriam ter aprendido; a segunda, a exclusão pela desigualdade de

---

<sup>3</sup>O detalhamento matemático do cálculo do IDEB pode ser encontrado em uma nota técnica disponibilizada pela o INEP em <http://ideb.inep.gov.br/>.

aprendizagem, quando discentes de um grupo social aprenderam menos que os de outro grupo e, como tal, apresentando chances menores de ocupar posições valorizadas pela sociedade e maior retorno financeiro (SOARES *et al.*, 2019).

Bobbio (1993) assevera que classe social, raça e gênero são as três principais fontes de desigualdade. Dessa forma, o IDeA, também, utiliza esses três parâmetros para mensurar a desigualdade entre grupos dentro do sistema de ensino brasileiro. Dessa forma, Soares *et al.* (2019, p.11) destaca que:

A medida usada para calcular o IDeA é divergência de Kullback-Leibler, uma generalização do índice de Theil. Saliente-se que essa medida foi usada tanto para medir o nível de excelência da aprendizagem – ou seja, a distância entre uma distribuição observada de aprendizagem e a distribuição de referência –, quanto para medir a equidade – ou seja, a distância entre a distribuição de aprendizagem de dois grupos.

O IDeA <sup>4</sup>foi criado para os municípios brasileiros, restringindo-se à exposição da aprendizagem dos discentes que concluíram as etapas de escolarização analisadas: o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental. Ressalta-se que por ser um indicador intraescolar, o IDeA não disponibilizado dados sobre discentes que saíram do sistema de ensino ou que não concluíram o segmento. Por sua vez, constituíram fontes de dados a Prova Brasil de 2007 até 2015 e com base nelas o IDeA calculou duas medidas:

1 – A medida de excelência da aprendizagem, isto é, do nível de aprendizagem do conjunto dos estudantes do município observado, definida pela distância entre a distribuição da aprendizagem observada desses estudantes e a distribuição de referência; 2 – A medida de equidade, isto é, a distância entre as distribuições de desempenho de grupos de estudantes definidos por características sociais selecionadas: nível socioeconômico, raça e sexo (SOARES *et al.*, 2019, p. 12).

---

<sup>4</sup>Para informações mais detalhadas sobre a formula de cálculo do IDeA, consultar a nota técnica fornecida pela equipe criadora do indicador. Disponível em: <https://portalidea.org.br/projeto/>.

Em suma, observa-se que o IDEB e IDeA são fontes de informações que se complementam, abordando seguimentos diferentes da realidade do ensino. Contudo, o IDeA não fornece informações sobre o Ensino Médio brasileiro, sendo desta forma impossível comparar os dados desse nível com os do IDEB. Dessa forma, o foco central de análise desse texto foi o Ensino Fundamental, pois ambos disponibilizam informações sobre esse nível de ensino, permitindo uma análise conjunta em relação ao mesmo nível de ensino.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente obra utilizou dois procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e a documental. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica se configura como sendo realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, particularmente aquelas publicadas por meios escritos e eletrônicos, a exemplo dos livros, dos artigos científicos, páginas de *web sites*. Por sua vez, a pesquisa documental está ligada ao uso de materiais que não recebem, ainda, um tratamento analítico ou que, ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002).

Foram adquiridos informações oficiais disponível no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que foram analisados em conjunto com outras informações já disponibilizadas e analisadas por outros autores, como aquelas utilizadas para o IDeA. A análise integrada de ambos permitiu vislumbrar um panorama mais completo sobre a realidade do Ensino Fundamental brasileiro.

## **ANÁLISE DOS DADOS DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)**

Na Figura 1 tem-se a distribuição das notas do IDEB, para os anos de 2005 a 2017. Ao se analisar o resultado observado e as metas, foi possível constatar que nos anos iniciais no intervalo de tempo de 2007 e 2017 apresentaram resultados superiores às metas em quase todos os seguimentos observados, apenas as instituições

privadas apresentaram crescimento inferior as metas, todavia seu desempenho, ainda, é bem acima do nível público. De maneira geral, esta etapa mostra boa evolução do ensino aprendizagem.

No entanto nos anos finais, para o período entre 2007 a 2011, embora tenham apresentado resultados superiores às metas, teve queda de rendimento no período seguinte e os resultados foram piores que as metas, com uma redução de evolução de desempenho. As escolas de ensino particular novamente não conseguiram alcançar as metas estabelecidas de maneira geral, mas, ainda, apresentam rendimento bem melhor que a rede pública de ensino.

Ao se analisar apenas o resultado do Ensino Fundamental disponibilizado pelo o IDEB, a lógica geral é positiva, pois apesar dos anos finais e a rede privada apresentarem evolução abaixo da esperada, está havendo evolução, embora as notas principalmente da rede pública possam ser consideradas baixas. O fato de uma evolução constante, mesmo que abaixo das metas algumas vezes indica que em um futuro próximo o Ensino Fundamental apresentará a nota mínima satisfatória de 6, definida da pelo INEP.

Figura 1 - Resultado do IDEB para anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>																
	IDEB Observado							Metas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1	
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5	
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	

<b>Anos Finais do Ensino Fundamental</b>																
	IDEB Observado							Metas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3	
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1	
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3	
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2	

Fonte: INEP (2019).



## ANÁLISE DOS DADOS DO INDICADOR DE DESIGUALDADES E APRENDIZAGEM (IDEA)

Inicialmente, cabe destacar que no 5º ano foi um total de 5.545 municípios brasileiros analisados, somando 11.172.660 alunos em Matemática e 11.173.642 alunos em Língua portuguesa. No 9º ano, foram analisados dados de 5.564 municípios, contabilizando um total de 9.552.685 de alunos em Matemática e 9.552.957 de alunos em Língua Portuguesa. É relevante apresentar os tópicos utilizados para geração dos resultados para elaboração do IDeA, conforme está apresentado no Quadro 1:

Na análise por gênero, apenas 9,6% dos municípios apresentaram uma situação de equidade e aprendizagem alta em Matemática e apenas 2,5% dos municípios conseguiram essa equidade em Língua Portuguesa no 5º ano, e no 9º ano, conseguiram alcançar essas condições apenas 0,7% em Matemática e 0% para Língua portuguesa.

De modo geral, os resultados do 5º e 9º ano apontam que que no 9º ano, tem menos municípios nos níveis mais elevados de aprendizagem e mais municípios em níveis mais baixos que do 5º ano. Ressalta-se que, no 9º ano existem mais municípios em situação de equidade em LP, nos três grupos estudados. Em Matemática, no 9º ano, a equidade se dá apenas entre grupos de nível socioeconômico. No entanto, o 9º tem mais municípios em situação de desigualdade alta do que o 5º ano, tanto em raça, como nível socioeconômico.

Quadro1 - Tópicos utilizados e resultados do IDeA.

Série	Tópico 1	Tópico 2
5º Ano	<p>- Regra geral: quando um município tem desempenho mais baixo em Língua Portuguesa (LP), também tem desempenho mais baixo em Matemática (MAT); no entanto, sua aprendizagem em LP será superior à de MAT.</p> <p>- A distribuição dos municípios nas faixas de equidade e desigualdade de aprendizagem em LP e em MAT, em função do nível socioeconômico (NSE), é praticamente idêntica.</p> <p>- A distribuição dos municípios nas faixas de equidade e desigualdade de aprendizagem em LP e em MAT, em função de raça, é praticamente idêntica.</p> <p>- A distribuição dos municípios nas</p>	<p>- Em MAT são apenas 11 municípios com aprendizagem alta e equidade, 0,2% do total, nesses municípios onde a aprendizagem é alta as distribuições do aprendizado dos mais ricos e dos mais pobres são parecidas; há 16% com aprendizagem alta, mas concentrados em situações de desigualdade e desigualdade alta; há 18,5% com equidade, mas concentrados em situações de aprendizagem baixa ou médio baixa. Apenas 39 municípios com aprendizagem alta e equidade, ou 0,7% do total; há 16% com aprendizagem alta, mas concentrados em situações de desigualdade e desigualdade alta; há 37,5% com equidade, mas concentrados em situações de aprendizagem baixa ou médio-baixa e média.</p> <p>- Em LP, são apenas 20 municípios com aprendizagem alta e equidade, ou 0,4% do total, há 19,5% com aprendizagem alta, mas concentrados em situações de desigualdade e desigualdade alta; há 18% com equidade, mas concentrados em situações de nível de aprendizagem médio-baixo. Apenas 83 municípios com aprendizagem alta e equidade, ou 1,5% do total; há 19,5% em aprendizagem alta, mas concentrados em situações de desigualdade e desigualdade alta; há 36,3% em equidade, mas concentrados em situações de nível de aprendizagem médio-baixo, médio e médio-alto.</p>

	<p>faixas de equidade e desigualdade de aprendizagem em LP e em MAT, em função de gênero, é diferente; há mais equidade de aprendizagem associada a gênero em MAT do que em LP.</p>	<p>- Como padrão geral, nos níveis mais baixos de aprendizagem, há maior concentração de municípios em situação de equidade; quando os níveis de aprendizado são baixos, existem mais municípios em equidade, ou seja, está ruim para os grupos de nível socioeconômico baixo e alto, entre grupos de brancos e pretos. Nos níveis mais altos de aprendizagem, a equidade é rara, e há maior concentração de municípios em situações de desigualdade, desfavorecendo os grupos de NSE baixos e os pretos.</p> <p>- Gênero tem padrão diferente para LP e MAT. Pois há maior equidade de aprendizagem por grupos de gênero em MAT do que em LP; em todos os níveis de aprendizagem há semelhança na distribuição de municípios em situação de equidade e de desigualdade. Em MAT, considerando os municípios de cada faixa de aprendizagem, cerca de 62% estão em situação de equidade e 38% em situação de desigualdade; Em LP, considerando os municípios de cada faixa de aprendizagem, 15% estão em situação de equidade e 85%, em situação de desigualdade. Há mudanças no padrão das desigualdades de gênero, quando se consideram as disciplinas: em LP, as desigualdades são quase sempre a favor das meninas; em MAT, há certo equilíbrio entre a quantidade de</p>
--	---	---

		municípios em que cada gênero leva vantagem.
--	--	--

Série	Tópico 1	Tópico 2
9º Ano	<p>- A regra geral: quando um município tem desempenho mais baixo em Língua Portuguesa (LP), também tem desempenho mais baixo em matemática (MAT); mas, sua aprendizagem em LP será ligeiramente superior à de MAT.</p> <p>- A distribuição dos municípios nas faixas de equidade e desigualdade de aprendizagem em LP e em MAT, em função do NSE, é diferente. Em MAT, há menos municípios em situação de equidade e mais municípios em situação de desigualdade e, sobretudo, em desigualdade alta.</p> <p>- A distribuição dos municípios nas faixas de equidade e desigualdade de aprendizagem em LP e em MAT, em função de raça, é semelhante,</p>	<p>- Em MAT, são apenas 6 municípios com aprendizagem alta e equidade, ou 0,1% do total; há 23% com equidade, mas concentrados em nível de aprendizagem baixo ou médio-baixo; existe apenas 1 município com aprendizagem alta e equidade; há 39% com equidade, mas concentrados em nível de aprendizagem baixo ou médio-baixo.</p> <p>- Em LP são apenas 3 municípios com aprendizagem alta e equidade, ou 0,1% do total; há 32% em equidade, mas concentrados em nível de aprendizagem médio-baixo e médio; são apenas 2 municípios com aprendizagem alta e equidade; há 43% em equidade, mas concentrados em nível de aprendizagem médio-baixo e médio.</p> <p>- Há uma regularidade na distribuição dos municípios nas faixas de aprendizagem e desigualdade; o padrão geral, nos níveis mais baixos de aprendizagem, aponta maior concentração de municípios em situação de equidade; nos níveis mais altos de aprendizagem, médio e médio-alto, a equidade é rara, e há maior concentração de municípios em situações de desigualdade.</p>

<p>sendo que em MAT há ligeira redução da concentração de municípios em equidade e aumento de municípios em situação de desigualdade.</p> <p>- A distribuição dos municípios nas faixas de equidade e desigualdade de aprendizagem em LP e em MAT, em função de gênero, é diferente; há mais equidade de aprendizagem associada a gênero em MAT do que em LP.</p>	<p>- Gênero tem padrão diferente para LP e MAT, pois há maior equidade de aprendizagem por grupos de gênero em MAT do que em LP. Há mudanças na posição dos grupos na estrutura de desigualdades de aprendizagem por gênero quando se consideram as disciplinas: em LP, as desigualdades são quase sempre a favor das meninas; em MAT há certo equilíbrio entre a quantidade de municípios em que as meninas estão em vantagem e a quantidade de municípios nos quais os meninos estão em vantagem. Em todos os níveis de aprendizagem, grosso modo, é semelhante à distribuição de municípios em situação de equidade e de desigualdade. Em MAT, considerando os municípios de cada faixa de aprendizagem, cerca de 52% estão em situação de equidade e 48%, em situação de desigualdade. Em LP, considerando os municípios de cada faixa de aprendizagem, 19% estão em situação de equidade e 81%, em situação de desigualdade.</p>
---	---

Fonte: Soares *et al.* (2019).

## CONCLUSÃO

Inicialmente, salienta-se que embora o IDEB apresente uma evolução em relação ao Ensino Fundamental, ao analisar os dados do IDEB em conjunto, é possível constatar que há um grande nível de desigualdade dentro do sistema de ensino brasileiro. Ressalta-se que existem fatores sobre o desenvolvimento cognitivo que a

escola não pode controlar, contudo não se pode garantir o direito ao acesso da educação excluindo grupos que apresentem um desenvolvimento acadêmico menor.

A Educação Básica deveria garantir um nível básico de conhecimento ao maior número possível de pessoas, mas se os governos e as escolas continuarem utilizando apenas o IDEB como parâmetro norteador das ações da Educação Básica, esses agentes estarão contribuindo para um aumento da desigualdade entre grupos no Brasil, posto que este país já apresente grande índice de desigualdade.

Em suma, uma análise conjunta dos dados do IDEB e IDEB, permitiria identificar de maneira mais precisa não apenas a desigualdade educacional existente entre municípios ou estados, mas a desigualdade gerada entre grupos como raça, gênero e nível socioeconômico. Pois quanto melhor for o conhecimento sobre a realidade do sistema de ensino brasileiro, maiores serão as chances de desenvolvimento e adoção de medidas eficientes para redução dessa desigualdade, onde se possa ofertar um ensino de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Igualdad y libertad**. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 1993.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 out. 2019.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil: território**. Disponível em: <<https://educa>.

ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/20591-introducao.html>. Acesso em: 27 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Página atualizada em 11 de julho de 2019. Acesso em: 27 out. 2019.

SCHEFFLER, I. **Reason and Teaching**. London, 1973.

SOARES, J.F.; CASTILHO, E.R.; ERNICA, M. **IDEA: Indicador de Desigualdades e Aprendizagens**. Fundação Tide Setubal. Junho de 2019.

# PESQUISA QUANTITATIVA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Edith Maria Batista Ferreira<sup>1</sup>  
Joselma Ferreira Lima e Silva<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa educacional no Brasil teve seu início marcado com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), na década de 1930, e ganhou impulso com a implantação dos cursos de Pós-Graduação, a institucionalização da pesquisa em educação e a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos anos de 1970 (ALMEIDA, 2010). Hoje, a mesma vive um momento de intenso crescimento, onde se ampliam: a existência de cursos de Pós-Graduação e de grupos de pesquisa, o número de pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado, a abordagem de temáticas e de enfoques teórico-metodológicos.

Esse avanço expressivo, além de ser comemorado, demanda um cuidado maior com a pesquisa educacional no Brasil para que a qualidade seja igualmente garantida. Contudo, a preocupação com o rigor e a qualidade nas pesquisas educacionais tem sido motivo de ocupação de pesquisadores em âmbito nacional e internacional, entre os quais destacamos alguns: Almeida (2010),

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação (UECE). Mestre em Educação (UFMA). Especialista em Psicopedagogia (Instituto Sedes Sapientie-SP). Professora Assistente da Universidade Federal do Maranhão-Campus Bacanga. Edithribeiro75@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (UECE). Mestre em Educação (UFPB). Especialista em Psicologia Aplicada à Educação (URCA). Professora/Pedagoga no Instituto Federal do Piauí-Campus Piri-piri. joselmalavor@ifpi.edu.br



André (2001; 2006), Brannen (2005), Creswell (2010), Dalle (2005), Gatti (2001, 2005), Sampieri, Collado e Lucio (2013), entre outros.

Corroborar com a necessidade de investimento na pesquisa social a realidade expressa no Prólogo do Manual de Metodologia, resultado da experiência vivida em 2004, em um curso à distância intitulado Teorias, objetivos e métodos de investigação social, sobre sua qualidade: “[...] *la preocupante debilidad teórica y metodológica cada vez más evidente en la producción de los científicos sociales, [...] que se expresaba en proyectos de investigación incoherentes, en formulaciones imprecisas y en un irritante desorden argumentativo*” (DALLE *et.al.*, 2005, p.2). Sobre essa questão, André (2006, p.1) diz ainda eu “a pesquisa educacional tem apontado problemas na qualidade dos trabalhos produzidos, como a pulverização de temas, o modismo e a fragilidade metodológica na abordagem dos problemas”.

A realização desse estudo, desencadeado pela disciplina Seminário de Pesquisa I, ministrada no curso de Doutorado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará é resultado de igual preocupação e comprometimento com a qualidade e o rigor das pesquisas em educação no Brasil. Portanto, dada a abrangência da temática, traz como recorte as questões teórico-metodológicas, orientando a formulação de nossas questões problematizadoras: por que as pesquisas educacionais brasileiras quase não têm se utilizado da abordagem quantitativa? Ela contribui efetivamente para a compreensão de fenômenos educacionais? Como potencializar seu uso?

Sendo assim, este artigo objetiva analisar as dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS que se utilizaram da abordagem quantitativa em suas pesquisas, no período compreendido entre 2013 a 2016. Para tanto, fora realizada uma pesquisa documental, cujo procedimento metodológico contemplou a análise de 82 resumos de dissertações defendidas durante os anos de 2013 a 2016 no curso de Mestrado em Educação da UNISINOS. A escolha por esta Instituição de Ensino Superior (IES) se deu em decorrência desta ter conceito 7

(sete) na avaliação da CAPES e por trazer uma linha de pesquisa específica em Formação de Professores, a mesma que se constitui foco de aprofundamento do PPGE-UECE.

## **ABORDAGEM QUANTITATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

A propalação da pesquisa em Educação no Brasil, a partir dos anos 1980, fez emergir a complexidade de temas e referenciais, exigindo uma atenção maior à questão dos métodos. André (2006) evidencia que a mudança de temas de pesquisa para as investigações de processos nesse período trouxe os fatores intra-escolares, tais como estudos sobre o cotidiano escolar, o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, entre outros, para o centro das atenções, em detrimento dos estudos que priorizavam as variáveis de contexto e seu impacto no desempenho dos sujeitos, comum nas décadas de 1960 e 1970.

Desse modo, a abordagem qualitativa vai ganhando território, enquanto a abordagem quantitativa vai passando a ser vista como inadequada para o tratamento dos fenômenos educacionais. Conforme Gatti (2001, p.74), observa-se que, “[...] de pesquisas extremamente instrumentalizadas e de medidas aparentemente definidas, utilizando-se modelos estatísticos, mais ou menos sofisticados, saltamos para o lado oposto, e passamos a fazer crítica acirrada à inoperância desse modelo”.

A referida pesquisadora diz ainda que essa rejeição a abordagem quantitativa também estivesse no fato de muitos pesquisadores desconhecerem o conjunto de procedimentos que impõe uma lógica específica no tratamento do problema e o uso de formas próprias de coleta e análise de dados. Assevera: “Críticas de diferentes naturezas foram feitas entre nós a esses modelos quantificadores, sem uma análise mais profunda das suas implicações e os estudos quantitativos foram praticamente banidos” (GATTI, 2001, p.74). Essa situação ainda se faz presente

nos dias de hoje, mesmo com o avanço das discussões e da pressão para a convergência de abordagens quantitativas e qualitativas em uma mesma pesquisa (BRANNEN, 2005). Compreendemos que romper com o silenciamento da abordagem quantitativa em pesquisas em Educação passa impreterivelmente pelo conhecimento de seus fundamentos e características.

Uma pesquisa inicia quando se tem um questionamento sem resposta. Para Ferreira (2009, p.44), a pesquisa seria “uma ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada”. Desse modo, a busca de resposta à pergunta, exige escolha metodológica, estabelecendo caminhos a percorrer e como percorrer, o que confere rigor, confiabilidade e cientificidade à pesquisa.

O que acontece quando o caminho a percorrer organiza-se em torno da abordagem quantitativa? Convém inicialmente esclarecer que o fato de um estudo se utilizar de tabelas, gráficos, dados numéricos, frequências, testes, indicadores, entre outros, não significa necessariamente que ele seja quantitativo. “A expressão “metodologias quantitativas” representa aqui os métodos de análise que empregam técnicas estatísticas e fazem uso de amostras representativas de determinadas populações” (COLLARES, 2013, p.111).

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.30) o “enfoque quantitativo utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias”. É exatamente por apresentar essas características que em até meados do século XX, os estudos que faziam uso da abordagem quantitativa eram batizados de tecnicistas e positivistas, o que dificultou e ainda dificulta “o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer” (GATTI, 2004, p.14).

Entretanto, mais do que encerrar-se na visão simplificada de que o uso de dados numéricos já qualifica o estudo como

quantitativo é preciso aprofundar o conhecimento sobre suas características. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013) um estudo de abordagem quantitativa apresenta as seguintes características: é sequencial e comprobatório; traz uma ordem rigorosa de etapas a serem seguidas; as hipóteses são construídas a partir do referencial teórico e precisam ser testadas; os dados são representados em números e devem ser analisados por métodos estatísticos; pretende que os resultados sejam generalizados e replicados. Na construção de um projeto de pesquisa quantitativa alguns passos devem ser garantidos em seu planejamento. Os passos variam conforme a intencionalidade do projeto de pesquisa que pode ser Projeto de Levantamento ou Projeto Experimental<sup>3</sup>.

A estruturação de cada um desses projetos segue a um formato padrão. O quadro abaixo apresenta um desenho comparativo em relação aos componentes de cada plano:

**Quadro 1:** Componentes de um Plano de Pesquisa Quantitativa

Projeto de Levantamento	Projeto Experimental
Justificativa	Seleção dos participantes
Identificação da população de estudo	(amostragem aleatória ou não aleatória)
Definição dos instrumentos de coleta de dados	Definição de variáveis dependentes e independentes
Definição de variáveis	Definição dos instrumentos de coleta de dados e materiais utilizados para o tratamento experimental
Análise e interpretação dos resultados	

<sup>3</sup> Um **projeto de levantamento** apresenta uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população, estudando-se uma amostra dessa população. A partir dos resultados da amostra, o pesquisador generaliza ou faz afirmações sobre a população. Em um *experimento*, os investigadores também podem identificar uma amostra e generalizar para uma população; no entanto, a intenção básica de um **projeto experimental** é testar o impacto de um tratamento (ou de uma intervenção) sobre um resultado, controlando todos os outros fatores que possam influenciar esse resultado. Creswell (2010, p.178, grifos do autor).

	Definição dos experimentos (pré-experimentos, experimentos reais, quase experimentos e projetos de indivíduo único) Definição dos tipos de análises estatísticas Interpretação dos resultados.
--	--

Fonte: Creswell, 2010.

No intuito de contribuir com o processo de qualificação dos estudos que optarem por utilizar a abordagem quantitativa, Sampieri, Collado e Lucio (2013) apresentam, de forma detalhada, os passos que devem orientar a elaboração de um projeto de pesquisa que se utilizar dessa abordagem, os quais enfatizamos sinteticamente:

**1. *Formulação do problema de pesquisa:*** Antecede a revisão de literatura, mas essa revisão pode modificar a formulação inicial; Alguns critérios foram estabelecidos para a formulação adequada de um problema: o problema deve relacionar a duas ou mais variáveis; ser formulado em forma de pergunta; e implicar a possibilidade de realizar teste empírico; Cinco elementos devem ser considerados e relacionados no processo de formulação do problema: objetivos, perguntas, justificativa e viabilidade da pesquisa, bem como avaliação das deficiências no conhecimento do problema.

**2. *Desenvolvimento da perspectiva teórica:*** Imersão no conhecimento existente sobre o problema de pesquisa, expondo e analisando as teorias, conceituações, pesquisas já realizadas consideradas válidas e pertinentes ao estudo; Compreende duas etapas: revisão analítica da literatura existente e construção do marco teórico, que pode implicar em escolha de uma teoria.

**3. *Definição do alcance da pesquisa:*** Podem ser quatro: *exploratório* (examinar tema pouco estudado), *descritivo* (especificar propriedades, características e traços importantes

do fenômeno analisado), *correlacional* (conhecer a relação ou grau de associação existente entre conceitos, categorias ou variáveis em um contexto específico) e *explicativo* (determinar as causas dos fenômenos, eventos ou acontecimentos estudados).

**4. *Formulação de hipóteses:*** Mostram o que estamos tentando comprovar na pesquisa, são provisórias, podendo ser comprovadas ou não; Nem todas as pesquisas qualitativas devem formular hipótese, exceto aquelas de alcance correlacional, explicativo ou descritivo (que tentam prognosticar); São definidas na formulação do problema de pesquisa; Características: referir-se a uma situação real; ser clara, lógica, observável, mensurável e testada; Podem ser: hipótese de pesquisa, nula, alternativa ou estatística.

**5. *Concepção ou escolha do desenho de pesquisa:*** Refere-se ao plano de ação ou estratégia criado para obter informações desejadas. Tipos de desenhos: experimental (pré-experimental, experimento puro e quase experimento) e não experimental (transversal e longitudinal)

**6. *Seleção da amostra:*** As pesquisas quantitativas definem amostras, exceto as censitárias; São utilizadas para economizar tempo e recursos; A amostra pode ser comparada a um subgrupo da população; São de dois tipos: probabilística e não probabilística

**7. *Coleta de dados:*** Selecionar método ou instrumentos, aplicar os instrumentos e mensurar os dados coletados

**8. *Análise dos dados:*** Envolve: seleção e execução de programa de análise; exploração dos dados coletados, correlacionando com as variáveis; preparação dos resultados para apresentação.

**9. *Relatório de Resultados:*** Em sua elaboração considerar a quem se destina, isto é, o usuário; Definir formato: acadêmico ou não acadêmico.

Diante do exposto, é possível perceber que a abordagem quantitativa está para além de um “punhado” de dados numéricos,

pois ela resulta de um processo de planejamento de pesquisa que combina escolhas teóricas e metodológicas objetivando a compreensão de fenômenos educacionais.

## **A PESQUISA DOCUMENTAL: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **O CAMINHO METODOLÓGICO**

O estabelecimento de relações coerentes e conscientes, mediatizadas intencionalmente, é capaz de produzir e ampliar o debate sobre pesquisa em Educação que, segundo Lüdke e André (2012), vêm em pleno desenvolvimento e com intensas potencialidades de realizações, mas que também abrem caminhos proporcionalmente de ricas escolhas e aumento das responsabilidades, bem como, de possibilidades e de riscos. Para se construir o conhecimento minimamente adequado, é imprescindível “o olhar epistemológico da crítica autocrítica”, (BECKER, 2001; 2003; 2007) postada sobre saber pensar fiado na autoridade do argumento, não no argumento de autoridade.

Trata-se do fazer científico que, para Köche (2015), é a ciência que se mostra como um processo de investigação que busca alcançar conhecimentos sistêmicos e seguros, sendo que para se conseguir esse objetivo é preciso planejar o processo de averiguação, ou seja, traçar o caminho de ação que deve ser seguido no processo da investigação científica.

Processo investigativo, que segundo Demo (2011, p.23), refere-se a “pesquisa enquanto atividade científica pela qual descobrimos a realidade”, e essa descoberta é instigada por um problema (teórico ou empírico) e realizada a partir de uma metodologia (que envolve tanto formas de abordagem do problema quanto os procedimentos de coleta de dados), cujos resultados devem ser válidos, embora a provisoriedade seja uma característica do conhecimento científico. Dada à pluralidade da sua composição e sobre sua conceituação Lüdke e André (2013, p.3) definem pesquisa como atividade humana e social que traz consigo, inevitavelmente,

a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.

Essas e outras discussões ganharam foros no âmbito da disciplina Seminário de Pesquisa I, ministrada no curso de Doutorado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará, na qual fomos instigados a lançar um olhar crítico para a construção e desenvolvimento dos caminhos metodológicos de pesquisas, tomando como ponto de referência as análises das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) que fizeram uso da abordagem quantitativa em suas pesquisas, no período compreendido entre 2013 a 2016.

A pesquisa constituiu-se do tipo documental, cujo caminho metodológico apresenta, dentre as várias vantagens, trazer uma “fonte rica e estável de dados [...], que não exige contato com os sujeitos da pesquisa, e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”, a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (GIL, 2006, p.62).

Nesses moldes “garimpamos na mineração dos dados” a partir do dispositivo disponibilizado eletronicamente em <https://docs.google.com/forms> que possibilita a organização das fontes em súmula descritivo-analítica, por meio de gráficos procurando identificar quais procedimentos de pesquisa são empregados nas dissertações do referido Mestrado em Educação. Trabalhar com o *Google Forms* (um dos aplicativos que faz parte do *Google Drive*) possui vantagens importantes: possibilitar o acesso em qualquer local ou horário, não comprometer o espaço no disco rígido, possuir custo zero pelo fato de ser gratuito, não é um recurso de difícil uso, salva automaticamente os dados alimentados, e, sobretudo, por possibilitar uma interface amigável.

No processo de análise documental foram considerados os seguintes aspectos metodológicos: a) abordagem da pesquisa; b) título; c) objetivo geral; d) problema de pesquisa; e) o resumo



científico; f) e a base dos referenciais. Desta forma, buscamos identificar as formas e condições de produção.

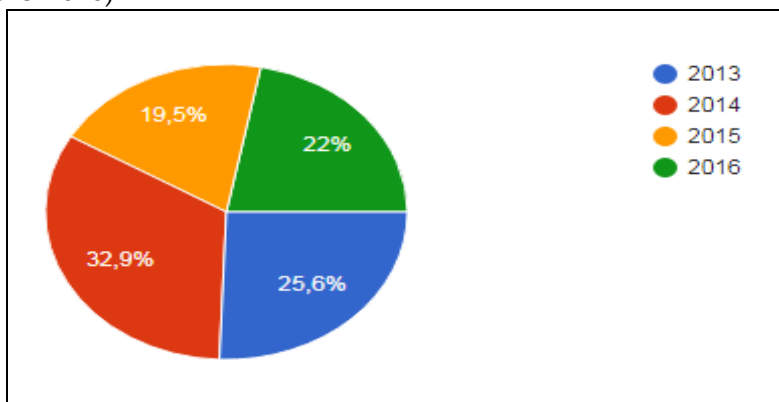
A constatação da organização e estruturação desses elementos no corpo da produção dissertativa, seja no âmbito do ineditismo ou não, permitiu a ampliação do olhar das pesquisadoras desse artigo, no sentido de despertar críticas e reflexões sobre a pesquisa em Educação, a partir da identificação ou não de possíveis lapsos cometidos na escrita das dissertações, visto que poderá edificar um referencial que auxiliará em pesquisas posteriores a identificarem, de forma rápida, sucinta e rigorosa, os procedimentos teórico-metodológicos nas construções dos trabalhos científicos.

Na dinâmica desse processo, ocorre, contudo, que devido ao seu caráter formativo, o momento se constitui investigativo/avaliativo, que por sua vez deve permitir o aprimoramento e o amadurecimento teórico, pessoal e prático, dos professores, dos acadêmicos e dos componentes técnico-administrativos no âmbito da dimensão: pesquisa.

## **OS “ACHADOS” DA PESQUISA**

A leitura dos resumos, introdução e metodologia quando necessário, das dissertações defendidas no período de 2013 a 2016 revelou alguns indícios importantes quanto à abordagem metodológica utilizada, ao passo em que foi suscitando reflexões e enfrentamentos necessários para a compreensão dos processos investigativos. Das oitenta e duas (82) dissertações analisadas, estão distribuídas por ano na seguinte proporção:

**Gráfico 01:** Defesas de pesquisas no Mestrado em Educação (2013-2016)



Fonte: Gerado no *Google Forms* a partir do banco de dissertações da UNISINOS

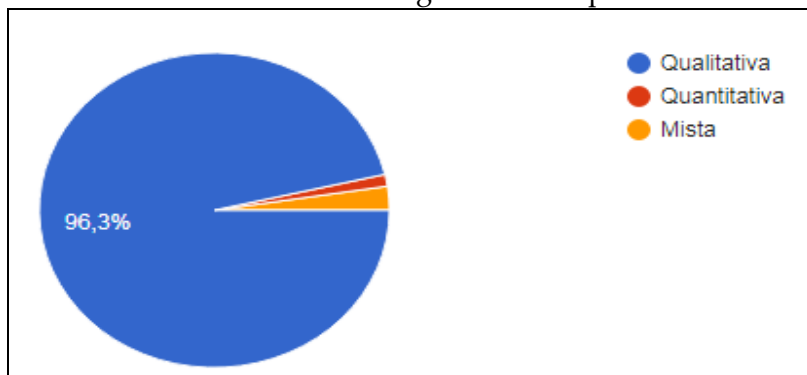
Percebe-se, a partir do Gráfico 1, que o ano de 2014 apresentou-se bastante profícuo em termos quantitativos (32,9%), ao considerar que representou quase que cinquenta por cento da totalidade de produções nos últimos quatro anos (recorte de nosso estudo). Contudo, convém endossar que toda pesquisa científica busca atingir, de forma subjacente, dois objetivos: qualidade e relevância.

Destacar a qualidade nas produções torna-se cada vez mais essencial na academia, pois se refere ao âmbito interno da área na qual a pesquisa se desenvolve, sua profundidade e abrangência. Na medida em que lança luz sobre diferentes assuntos, resolvem problemas e desafios históricos, ao tempo em que sua relevância se relaciona com a aplicabilidade a áreas externas à do desenvolvimento da pesquisa, e com sua importância para a sociedade. Assim, a reflexão sobre a prática da pesquisa se constitui em necessidade e possibilidades para encontrar alternativas para os dilemas e desafios que ela apresenta.

Dessa maneira, o nosso estudo buscou, nas dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, a utilização da abordagem quantitativa em suas pesquisas, no período compreendido entre 2013 a 2016, todavia,

como demonstra o Gráfico 02 abaixo, houve predominância da abordagem qualitativa e abordagem mista:

**Gráfico 02:** Abordagens das Pesquisas



Fonte: Gerado no *Google Forms* a partir do banco de dissertações da UNISINOS

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já estruturado e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, dedica-se cada vez mais atenção a um número considerável de estudos realizados de difícil acesso, de dar conta de certo saber que se avolumam cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para sociedade, todos esses pesquisadores que produziram suas dissertações trazem, na sua maioria, em comum a opção metodológica pela pesquisa qualitativa (96,3%) em educação, por constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. A abordagem quantitativa foi priorizada em apenas 1,2% das pesquisas, e a mista (quantitativa e qualitativa) destacada no universo de 2,4%. Todavia, convém destacar que

A pesquisa quantitativa nos oferece a oportunidade de generalizar os resultados mais amplamente, ela nos permite ter o controle sobre os fenômenos, assim como um ponto de vista de contagem e suas magnitudes. Também nos proporciona uma grande possibilidade de réplica e um enfoque sobre pontos específicos desses fenômenos, além de facilitar a comparação entre estudos similares. Já a pesquisa qualitativa proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente

ou entorno, detalhes e experiências únicas. Também traz um ponto de vista “novo, natural e holístico” dos fenômenos, assim como a flexibilidade. (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 41)

Apreende-se que o exame de questões gerais, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas locais, investigadas em seu contexto específico. Essa mudança de enfoque passa a exigir novas abordagens metodológicas, ganhando força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, entre os quais estão os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida. (ANDRÉ, 2006). Desse modo,

Se nas décadas de 60-70 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80-90 o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituíram as principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que o pesquisador desenvolve a pesquisa em colaboração com os participantes.” (ANDRÉ, 2006, p.17)

A propagação da metodologia de pesquisa-ação e da teoria do conflito no início dos anos 1980, ao lado de certo descrédito de que as soluções técnicas iriam resolver os problemas da educação brasileira, fazem mudar o perfil da pesquisa educacional (FERREIRA, 2009, p.7). Assim sendo, compreende-se que a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de indagações, por meio do emprego de procedimentos sistemáticos com o intuito de responder a problemática elencada ou comprovar a hipótese levantada.

O problema de pesquisa consiste da questão – ou questões - que se pretende responder, cuja resposta seja relevante teórica e socialmente. Um aspecto importante na formulação de um problema de pesquisa, é que em geral ela envolve um recorte da

temática que se está investigando, e que facilitará os demais passos do trabalho de investigação. Porém, a relevância do problema depende também da importância dos objetivos e da eficácia das alternativas, possibilitando promover uma contribuição (RICHARDSON, 1999).

Se traçarmos um paralelo entre a pesquisa científica e uma engrenagem, podemos considerar que “a substância” que a mantém articulada e em movimento é uma situação-problema, que funciona como eixo que permite aos pesquisadores ampliarem seu campo de conhecimento. Para Ferreira (2009, p.49), é importante destacar a relação entre estas questões e o referencial teórico dos pesquisadores, pois é através dele que os pesquisadores enxergam o mundo, atribuem sentidos, escolhem, sendo, portanto, “fundamental conhecer-se ao ponto de saber quais são as tendências, as crenças, as possibilidades de uma abordagem científica em acordo com suas escolhas teóricas, evitando, assim, a superficialidade”.

Nesse sentido, buscamos apresentar no quadro 02 elementos estruturantes da pesquisa que se constituem basilares, precisam convergir entre si e vêm comprovar os enunciados, reflexões e pressupostos teórico-metodológicos brevemente apresentados no corpo do artigo. Foram selecionadas de forma aleatória algumas dissertações a título de ilustrar como foram trazidos o problema e o objetivo geral:

**Quadro 2:** Exemplos de título, problema e objetivo geral das dissertações

Título	Problema	Objetivo Geral
Qualidade na educação: um estudo de caso do Colégio Estadual Augusto Meyer no município de Esteio/RS	Não identificado	Compreender, os elementos que caracterizam a qualidade na educação da instituição pública Colégio Estadual Augusto Meyer, d município de Esteio/RS.

<p>Pedagogia dos Movimentos Sociais: as manifestações de 2013 como espaço de aprendizado</p>	<p>Quais as mudanças que vem acontecendo nos movimentos sociais quanto à forma de organização e comunicação e se esses movimentos proporcionam algum aprendizado a seus participantes?</p>	<p>Compreender as dimensões educativas nos processos das ações coletivas estimulados pelo Bloco de Lutas pelo transporte Público Porto Alegre.</p>
<p>Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos</p>	<p>Não identificado</p>	<p>Compreender como a ação pedagógica pode ser geradora de autonomia e mediadora de aprendizagens em situações conflitantes entre as crianças e adolescentes e profissionais da CAI.</p>
<p>Trajetórias escolares na educação de jovens e adultos: Singularidades em contextos plurais</p>	<p>Como as implicações de contexto influenciam nas (des)continuidades de trajetórias de estudantes do PROEJA?</p>	<p>Identificar possíveis relações entre (des)continuidades nas trajetórias escolares de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e implicações de contexto.</p>
<p>Desvelando os sentidos atribuídos pelos professores e técnicos sobre as mudanças institucionais: da Escola Técnica Federal do Piauí</p>	<p>Quais sentidos são atribuídos pelos professores e técnicos sobre o trajeto histórico da ETFPI para UFPI?</p>	<p>Compreender como as mudanças institucionais e administrativas no ensino profissionalizante</p>

<p>ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí</p>		<p>repercutiram nos sentidos de professores e técnicos administrativos, tendo como lócus de pesquisa o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) localizado no município de Teresina, tratando do espaço temporal de 1994 a 2008.</p>
<p>A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul</p>	<p>Quais são e como se apresentam os tensionamentos pelo educador em sua situação no Programa Mais Educação?</p>	<p>Problematizar a atuação do educador em sua atuação, no Programa Mais Educação, examinando os tensionamentos por ele enfrentados.</p>
<p>Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do "território pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil</p>	<p>Como o território pedagógico pode se transformar em um elemento constituidor da profissionalidade docente da educação infantil?</p>	<p>Analisar e compreender como o território pedagógico pode contribuir com a constituição da profissionalidade docente do professor de educação infantil.</p>
<p>Da educação especial à educação inclusiva: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de pedagogia da Unisinos (1964-2014)</p>	<p>Como e em que condições históricas e legais o tema inclusão escolar é abordado no curso de Pedagogia da Unisinos no âmbito dos trabalhos de conclusão realizados no período de 1964-2014?</p>	<p>Investigar como e em que condições históricas e legais o tema inclusão escolar é abordado no curso de Pedagogia da Unisinos, no período de 1964-2014, no âmbito dos trabalhos de conclusão realizados nesse período, entendendo-</p>

		os como documentos históricos analisados sob a perspectiva da História Cultural.
A avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas RS	Quais as contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação da qualidade da educação do município Cachoeirinhas?	Problematizar a avaliação em larga escala na Rede de Colégios Maristas RS (RCMRS).
Socorro, eu não consigo “dar aulas”!: Discursos sobre disciplina na produção acadêmica contemporânea da área da educação	Quais os discursos sobre disciplina escolar colocados em circulação pela produção acadêmica da Educação nos últimos vinte anos?	Problematizar os discursos sobre disciplina escolar produzidos e colocados em circulação pela produção acadêmica contemporânea da área da Educação.

FONTE: Recorte das Dissertações Mestrado em Educação – UNISINOS (2013-2016)

É importante perceber que o quadro traz um demonstrativo de dois problemas de pesquisas não identificados, contudo, não representaram um fato isolado, considerando que nem todos os trabalhos evidenciaram qual a sua problemática de investigação, necessitando que, em muitas vezes, recorrêssemos à introdução, a metodologia, até mesmo a leitura do trabalho praticamente completo, para que o identificássemos. Assim, em uma frequência significativa ele não é mencionado. Nesse sentido, percebemos existir uma lacuna, pois se o objetivo decorre diretamente do problema já definido, como ficam aqueles que não trazem? Percebe-se que se constitui uma questão merecedora de análises cada vez mais aprofundadas.

A definição dos objetivos de uma pesquisa científica decorre diretamente do problema de investigação que foi elaborado. Tais objetivos são, em geral, subdivididos em duas categorias: geral e



específicos, sendo o geral aquele que define o que se pretende alcançar com a realização da pesquisa, e os específicos os que possibilitam a realização do geral. Esses definem determinados aspectos que se pretende alcançar e, assim, contribuem para que se chegue ao objetivo geral. Esse estágio demanda a concentração de esforços que envolvem o aprofundamento do conhecimento do pesquisador sobre a temática, por meio de leituras constantes, coleta diligente de dados e informações, como textos, documentos e registros que serão necessários em etapas posteriores.

## CONCLUSÃO

Para nortear a nossa investigação foram definidas algumas questões problematizadoras: por que as pesquisas educacionais brasileiras quase não têm se utilizado da abordagem quantitativa? Ela contribui efetivamente para a compreensão de fenômenos educacionais? Como potencializar seu uso?

Vimos nos estudos de autores consagrados da área (GATTI, 2001; 2005; ANDRÉ, 2001), bem como nos resultados de nossa pesquisa empírica que, ainda nos dias atuais, há um número ínfimo de trabalhos que utilizam a abordagem quantitativa. Nossas percepções sobre os motivos para tal situação caminham na direção de que esse silenciamento existe em nome de uma preocupação com a possível vinculação do estudo ao paradigma positivista. Outra razão está no fato de que as pesquisas desenvolvidas no mestrado da UNISINOS, no período compreendido entre 2013 a 2016, trazem como problemas de investigação situações do cotidiano da educação escolar, problemáticas locais e não mais versam sobre fatores extra-escolares e contextos globais, o que requer uma abordagem metodológica que dê voz aos sujeitos envolvidos, buscando apreender os sentidos e os significados das experiências e fenômenos vividos pelas pessoas.

Quanto à nossa segunda questão problematizadora, que se voltou para saber se a abordagem quantitativa contribui efetivamente para a compreensão de fenômenos educacionais,

observamos que sim. Nos estudos realizados vimos que possibilita um tratamento sistemático e generalizável do dado empírico; permite o uso de uma multiplicidade de processos e técnicas de coleta de dados, sobretudo com auxílio de recursos tecnológicos; favorece a compreensão de um fenômeno social complexo, entre outras vantagens.

Mesmo diante dessas vantagens, essa abordagem ainda é pouco utilizada nas pesquisas sociais, como foi visto. Potencializar seu uso é, então, um imperativo. Para isso, é necessário buscar conhecê-la em profundidade, elaborar o Projeto de Pesquisa atentando às suas características e aos elementos que devem constar na planificação da proposta. Sabemos que o debate entre a abordagem quantitativa e qualitativa é antigo nas ciências. Contudo, defendemos o uso combinado das abordagens quantitativa e qualitativa, sempre que o problema exigir. Desse modo, é possível maximizar os pontos fortes e minimizar o que tem de negativo, favorecendo uma análise mais abrangente do fenômeno educacional.

É importante destacar ainda a relevância da atividade proposta que originou a escrita desse trabalho. Ao entramos em contato com os resumos das dissertações produzidas na UNISINOS, vimos o quanto há fragilidade nessa produção, sendo evidenciada na inexistência dos elementos fundamentais que devem constar em qualquer resumo de artigo científico: objetivo do trabalho, problema, metodologia, estrutura do texto e resultados. Desse modo, foi necessário acessar o trabalho completo para verificar se encontrávamos os dados restantes, demandando muito mais tempo.

Diante disso, podemos inferir que é urgente investirmos na qualidade e no rigor científico das pesquisas educacionais, uma vez que houve uma expansão na oferta de cursos de pós-graduação e publicação de pesquisas, mas sem igual crescimento qualitativo. As causas para isso são variadas: pulverização e irrelevância das temáticas de pesquisa; pobreza teórico-metodológica na abordagem dos problemas; preocupação com a aplicabilidade

imediate dos resultados; aligeiramento nas formações; pressão produtivista para publicação (ANDRÉ, 2006).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Caderno de Pesquisa. 2001, n.113, pp.51-64.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Realidade social e os desafios da pesquisa em educação: reflexões sobre o nosso percurso. *Revista Psicologia da Educação*, n.31. São Paulo, ago. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752010000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200005). Acesso em 15 de julho de 2017.

BECKER, F.; MARQUES, T.B.I. (Orgs). **Ser professor é Ser Pesquisador.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRANNEN, Julia. **Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process.** *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 8, No. 3, July 2005, pp. 173–184

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: ED. Unesp, 2001.

COLLARES, Ana Cristina M. **Uma questão de método: desafios da pesquisa quantitativa na Sociologia.** *Revista Idéias*. Campinas. Edição Especial: nova série, 2013.

CRESWELL, John W. Métodos Quantitativos. In: CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: ArtMed, 2010.

DALLE, Pablo. et.al. **Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.** Buenos Aires, 2005. Disponível em: <[http:// biblioteca virtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.pdf](http://biblioteca.virtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.pdf)>. Acesso em 05 de maio de 2017.

- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípio científico e educativo. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Revista CONTRAPONTO**, Volume 9, nº 1, p. 43-54 – Itajaí, jan/abr, 2009.
- GATTI, Bernadete. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 65-81, julho/ 2001.
- \_\_\_\_\_. **Estudos quantitativos em educação**. Revista Educação e Pesquisa [online]. 2004, vol.30, n.1, pp.11-30.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SAMPIEREL, Hernández, COLLADO, Fernández, LUCIO, Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.



# APRENDIZAGEM COLABORATIVA E TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: ANALISANDO O PAPEL DOS PROFESSORES NA AMAZÔNIA

Kleby Miranda Costa<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem cooperativa é um modelo educacional em que os educandos se ajudam, entendem e confiam uns nos outros para atingir um objetivo específico, no aprendizado cooperativo cada aluno pode participar mais e dar sugestões e opiniões acerca de determinado tema, comparando sempre as suas respostas com as dos colegas, construindo assim o seu conhecimento.

Com o passar dos anos, muitas escolas encontraram dificuldades em transformar suas práticas tradicionais, de forma que envolva os educandos no processo de ensino-aprendizagem, aumentando assim a relação professor/aluno. O desafio de melhorar a qualidade do ensino para essas instituições é bastante grande, pois as dificuldades vão desde questões técnicas, devido à falta de recursos até mesmo a resistência que muitos educadores encontram em usar alguns recursos tecnológicos.

Os professores devem sempre pensar no ambiente escolar como um ambiente de baixa ansiedade, ou seja, um ambiente no qual haja o respeito, a paz, a solidariedade, fazendo com que os estudantes tenham a plena convicção, que o ambiente escolar é um ambiente de pesquisa, um ambiente, sobretudo do saber, no qual

---

<sup>1</sup> Mestrando do programa de Pós graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará. Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e suas Literaturas Pela Universidade Federal do Pará (2013). Atua como Professor Colaborador da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá. Correio eletrônico klebycosta@yahoo.com.br.

professor e aluno estão num processo de interação e aluno/aluno também participam deste processo.

O aprendizado cooperativo foi objeto de várias pesquisas, O pioneiro nessa empreitada foi o Dr. Spencer Kagan (1992), com uma abordagem estrutural desenvolvendo em sua teoria uma pesquisa que incluía todas as áreas, possibilitar o trabalho conjunto entre os alunos, para atingir um objetivo comum, neste método é muito difícil um colega se aproveitar do outro, pois há certa interdependência, pois cada membro permite ao outro falar e contribuir, podemos assim dizer que este tipo de aprendizagem permite que os educandos compartilhem ideias, criando assim uma construção coletiva onde todos possam interagir conquistando seus objetivos.

A aprendizagem cooperativa é muito mais do que simplesmente ver os seus alunos trabalhando juntos, é fazer com que os mesmos se envolvam em um processo de interação, fazendo com que o respeito e a tolerância passem a ser ferramentas constantes neste tipo de aprendizado, assim com estas ações conjuntas e coordenadas os indivíduos participantes, irão construir juntos o seu conhecimento.

A pesquisa foi feita com alunos do ensino Fundamental, da disciplina de língua inglesa, da cidade de Mocajuba, considerando quais expectativas estes estudantes chegariam ao ensino fundamental e saíam do mesmo. Diante de tais propósitos, foram feitas visitas em duas escolas que trabalham com a língua inglesa e nestas foram entrevistados os dois professores que trabalham com a disciplina.

A maioria dos alunos entrevistados reside na área urbana da cidade de Mocajuba- PA, e são de Classe média baixa, já a menor parte se descreve por alunos de classe baixa, que geralmente ajudam a sua família no sustento do lar, dedicando uma mínima parte de tempo para os estudos, assim as expectativas de ascensão educacional são quase mínimas, pois a família quase sempre não tem estrutura financeira para financiar materiais escolares e algumas escolas pouco tem recursos que possam auxiliar estes

estudantes nas atividades escolares, e a motivação muitas vezes é inexistente.

O projeto de pesquisa sobre o papel dos professores no aprendizado cooperativo levantou as seguintes problemáticas, a saber: Qual a formação acadêmica dos profissionais que trabalham com a língua inglesa? Os professores enfrentam problemas com a utilização do aprendizado cooperativo na sala de aula? As aulas são realizadas de forma tradicional? As atividades em grupo são eficazes na aquisição da língua inglesa? Qual a postura do professor em relação a sua prática docente? Quais as crenças dos docentes em relação à aprendizagem cooperativa em sala de aula?

Desta forma o projeto construiu as seguintes hipóteses, a saber: A formação inadequada dos professores afeta no ensino/aprendizagem de língua inglesa, as atividades em grupo não são devidamente estruturadas em contextos de formação de grupos heterogêneos e isso conseqüentemente afeta o aprendizado dos discentes, os professores utilizam as atividades em grupo para ganhar tempo em sala de aula, com a utilização da aprendizagem cooperativa os alunos se tornam mais autônomos, os professores enfrentam problemas com a utilização das atividades em grupo na sala de aula.

Assim a pesquisa problematizou o uso de atividades cooperativas no ensino de língua inglesa, bem como a eficácia das mesmas, trazendo à tona a postura do professor, suas crenças, limitações, sua formação acadêmica, sua prática, sem deixar de levar em conta os problemas e dificuldades que o professor enfrenta na sua vida profissional, que vão desde a falta de materiais e a própria desmotivação dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa, até o grande número de alunos por sala, o que teoricamente seria prejudicial para o aprendizado cooperativo.

Dentre os principais objetivos da pesquisa estão à questão do papel dos professores no contexto do ensino-aprendizagem cooperativo em língua inglesa, no qual o projeto investigou os benefícios e os possíveis problemas enfrentados pelos docentes na realização de atividades em grupo na sala de aula. A pesquisa



analisou também se o uso de atividades em grupo proporciona um ambiente motivador e facilitador para o aprendizado da língua inglesa e se o uso das atividades em grupo gera uma maior interação entre os alunos e o professor dentro da sala de aula no que diz respeito à participação, aquisição de conhecimento e autonomia na construção do saber.

Assim foi realizada uma reflexão sobre o uso de atividades em grupo no ensino de língua inglesa e da eficácia das mesmas, desta forma o projeto mostrará a seguir todos esses fatores, através de uma pesquisa de campo feita sob o método de entrevistas com alunos e professores na qual foi investigado o ensino de língua inglesa na cidade de Mocajuba- PA (especificamente o uso de atividades cooperativas em sala de aula), pesquisando as escolas públicas e particulares que trabalham com a disciplina, mostrando e embasando os seus resultados de acordo com os diferentes teóricos que serão mostrados neste trabalho.

## **A APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LÍNGUAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS EM TORNO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE GRUPOS**

Antigamente os estudantes ouviam frequentemente a seguinte expressão de seus professores “olhos no papel!”, “nada de conversa com o vizinho”, hoje em dia o aprendizado cooperativo está sendo cada vez mais utilizado no ensino de língua inglesa, devido ao surgimento de várias teorias que servem de suporte para esse tipo de aprendizado.

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere, grosso modo, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (DILLENBOURG, 1999), cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações (FIGUEIREDO, 2006, p.12)

Nesse sentido a interação é o fator facilitador para a construção do conhecimento e as atividades em grupo são as ferramentas que dão o suporte para este tipo de aprendizado, desta maneira estimular atividades que deem subsídios ao aprendizado em equipe é uma ótima maneira para melhorar as habilidades de leitura, escrita, fala e audição e conseqüentemente aumentar a relação entre estudantes e professor dentro da sala de aula.

Os professores exercem um papel de mediadores do conhecimento, desta maneira alunos e professores compartilham momentos de reflexão e busca de conhecimento, nos quais os discentes e os docentes estão em um processo de interação, assim o professor não mais será um dono do conhecimento e sim um mediador, competente e capaz que transforma os seus alunos em estudantes críticos capazes de refletir sobre o seu papel na sociedade, e desta forma tentar melhorá-la através da educação.

Os seres humanos não apenas se adaptam ao mundo externo, assimilando as leis da natureza, como também tentam controlá-la e dominá-la. Essa necessidade de controle levou os homens a criar instrumentos para, com eles e com a colaboração dos outros homens, desenvolver o seu mundo (...). (VYGOTSKI, 1979, apud FIGUEIREDO, 2006, p. 12)

Desta maneira os homens já utilizavam a cooperação em tempos primordiais, nos quais tiravam proveito de técnicas cooperativas para dominar elementos da natureza e utilizá-los para criar ferramentas e construir objetos e casas, assim a cooperação é um mecanismo que auxilia os seres humanos no alcance de seus objetivos promovendo o trabalho em equipe, no qual a produção em larga escala e as relações afetivas (positivas) são características deste modelo educacional que para os antigos seria uma forma de produção.

A educação em sua visão mais específica em se tratando de metodologia no ensino de línguas acontece através da mediação promovida pelo professor ou pelo computador (ensino a distância),

neste processo os alunos trabalham juntos criando relações afetivas que através da pesquisa e da socialização do conhecimento em grupo o aprendizado é estimulado e posteriormente melhorado.

Vygotski (1998) estendeu a noção de mediação instrumental, traçando uma analogia entre o papel dos instrumentos técnicos e mecânicos e o que ele chamou de instrumentos psicológicos. (...), a mediação, em salas de L2 ou em processo de aprendizagem de L2, pode ter a forma de um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades para interação, instruções etc. Todas as formas de mediação acontecem num contexto que “as transforma em processos inerentemente socioculturais” (...). (Figueiredo, 2006, p.13)

Vygotski (1998 *apud* FIGUEIREDO, 2006) deixa clara a ideia de mediação em L2, assim para haver aprendizagem, precisa-se ter primeiramente mediação e esta chamada mediação deve ocorrer em um contexto que o autor denomina de sócio-cultural e é através dele que os estudantes vão interagir mais uns com os outros criando assim um ambiente onde todos possam compartilhar as suas ideias, e construir juntos os seus conhecimentos.

Através do aprendizado em equipe os estudantes têm a liberdade de se comunicar com mais segurança, ou seja, sem medo de errar perante toda turma e podem tirar as suas dúvidas apenas na presença de alguns colegas de grupo, já em uma aula tradicional, os educandos tendem a ter uma participação bem menor, pois os mesmos terão o desafio de se comunicar perante uma turma lotada, fazendo com que as capacidades comunicativas dos estudantes não sejam lapidadas.

A aprendizagem cooperativa é uma atividade em grupo, organizada de modo tal que a aprendizagem dependa da troca, socialmente estruturada, de informações entre os aprendizes do grupo, no qual cada aprendiz torna-se responsável por sua aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros. (OLSEN & KAGAN, 1992, *apud* FIGUEIREDO, 2006, p. 18)

De acordo com Olsen e Kagan (1992), no aprendizado cooperativo cada aprendiz é responsável por sua aprendizagem, assim cabe aos educandos o papel de buscar o conhecimento de forma que estes estudantes sejam críticos e capazes de serem autônomos em certos aspectos como o de sempre buscar aprender (disciplinas ou conteúdos educacionais) mesmo sem o auxílio do professor, para tanto o aprendizado cooperativo vem educar estes estudantes a serem pesquisadores do saber e não meros receptores de informações.

### **O PAPEL DOS ALUNOS E DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA: CONSTRUINDO CONCEITOS SOBRE A METODOLOGIA DA COOPERAÇÃO**

Na sala de aula tradicional o professor é visto como o dono do conhecimento e cabe a ele o papel de transmissor ativo e ao aluno cabe o papel de estudante passivo, assim dificilmente o aluno interage com o professor de forma que possa construir conceitos acerca de determinado tema ou assunto, mas muitos questionamentos foram feitos sobre esta abordagem metodológica e métodos foram criados para que envolvessem os estudantes neste processo de aprendizagem.

Diferentemente de uma sala de aula tradicional, em que os aprendizes recebem passivamente o conhecimento do professor, na sala de aula em que se adota uma perspectiva colaborativa os alunos tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem (TINZMANN et al., 1990). (...), podem também, arriscar-se mais, perder o medo de errar, corrigir-se uns aos outros, expressar-se, o que faz com que testem e produzam a língua que estão aprendendo, de uma forma contextualizada e espontânea (...). (Figueiredo, 2006, p. 24)

Dessa forma a interação, participação, afetividade, comunicação, aprendizado, pesquisa e outras características educativas associadas ao ensino de língua inglesa (LI) em grupo

mediado pelo professor, passam a ser características deste tipo de aprendizado e a autonomia é o resultado final deste modelo educacional. “Na aprendizagem colaborativa o professor exerce um importante papel de mediador, de colaborador, de provedor de apoio cognitivo e afetivo (...)”, (FIGUEIREDO, 2006, p. 24). Fazendo com que os educandos se desenvolvam de forma que estejam mais cientes do seu papel na sociedade, como se observa na visão de Matthews (1996 *apud* FIGUEIREDO, 2006, p. 24)

[...] se chegarmos a uma sala de aula em que a aprendizagem é centrada no aluno, pode ser difícil localizar o professor, pois este sai da posição central tradicional- frente aos alunos - para sentar-se com eles, circular pela sala, discutir com seus alunos sobre o que farão e como farão (FIGUEIREDO, 2006, p. 24).

Nesse processo interativo, os discentes passam a adquirir autoconfiança, a arriscar-se mais, criando hipóteses para tentar respondê-las, pois segundo Figueiredo (2006, p.24) “Não há a imposição de pontos de vista e o professor pode, sim, perceber as potencialidades dos aprendizes, no que dizem respeito à sua capacidade de gerenciar as atividades das quais participam e pelas quais tornam-se responsáveis”. Desta maneira os sujeitos participantes se tornam pesquisadores do saber e conseguem produzir mais e com qualidade e debater ideias sobre os diferentes tópicos mostrados pelo professor em sala de aula, promovendo assim um ensino e aprendizagem de língua estrangeira mais dinâmico, inovador e motivacional.

A teoria sociointeracionista sugere um ensino mais inovador no qual a aprendizagem acontece através da interação de ideias por parte dos alunos e não somente pelo professor como acontecia no ensino tradicional que negava toda e qualquer forma de conhecimento transmitido pelo senso comum, mas com o surgimento deste novo método ciência e senso comum estão juntos por uma única causa, a educação, promovendo assim um estímulo do conhecimento prévio nos alunos por parte do professor, fazendo

com que as experiências de vida sejam levadas em consideração e conseqüentemente tornem a aprendizagem mais rápida, prática, dinâmica e interdisciplinar, no sentido de promover o debate de ideias transmitidas pelos alunos que abordam em seus discursos conteúdos de diversas disciplinas visualizadas na prática, Krashen (2003, *apud* JACOBS & GOH, 2008, p. 02) afirma que

Para aprender um novo idioma os alunos precisam receber grandes quantidades de INPUT compreensivo naquele idioma. O INPUT compreensivo envolve o entendimento do aluno daquilo que ouve e lê, sendo o INPUT o que entra em sua mente via ouvidos e olhos. (...), defende a ideia de um ambiente de baixa ansiedade (...).

A teoria de Krashen (2003), sobre a hipótese do INPUT defende muito bem a ideia de que numa sala de aula tudo aquilo que é transmitido pelo professor, por gestos e palavras, é assimilado pelos alunos através de seus olhos e ouvidos, construindo assim esta hipótese. As atividades cooperativas oferecem INPUT de diversas maneiras para os alunos, por exemplo, num grupo de alunos considerando que alguns tendem a ter maior ou igual nível de proficiência do que outro isso fará com que eles aprendam mais e tornem o INPUT mais compreensível entre eles.

Long (1996 *apud* JACOBS e GOH 2008, p. 03) afirma na hipótese da interação, que: “Por meio da interação com outras pessoas, os alunos podem tornar o INPUT mais compreensivo. Essa maior quantidade de INPUT compreensivo promove a aquisição da segunda língua”. Dessa forma podemos dizer que nos grupos os estudantes têm mais liberdade para fazer perguntas devido a estes não terem toda aquela pressão de se comunicar perante a uma sala lotada, considerando o ensino tradicional em que apenas um aluno tem o direito de se comunicar por vez. Assim na presença de muitos estudantes, os alunos mais tímidos dificilmente irão interromper a aula. Segundo Swain (2000):

A hipótese de *output* afirma que para aprender uma língua estrangeira, além do input compreensível, os alunos também precisam criar o output compreensivo. O output compreensivo envolve situações em que os alunos falam e escrevem de forma que os demais possam entendê-los. (SWAIN, 2000, *apud*. JACOBS e GOH, 2008, p. 03, 04)

No ensino tradicional o professor é visto como o dono do conhecimento, ou seja, apenas ele fala, os outros devem se comunicar apenas com sua autorização, ou seja, somente a pessoa que ele escolher é que tem a liberdade de se comunicar. Entretanto considerando o fato dos alunos estarem trabalhando em grupo, teremos uma grande chance de um aluno estar falando por vez, dessa forma de acordo com a hipótese de output defendida por Swain (2000), podemos dizer que através dos grupos os alunos terão mais chances de produzir output compreensivo entre eles, devido a eles estarem em interação o tempo todo.

Lantolf (2000) afirma na teoria sociocultural que:

Por meio da cooperação, os alunos podem progredir mais rapidamente do que quando trabalham sozinhos, pois aquilo que conseguem fazer a princípio apenas com a ajuda dos colegas conseguirão fazer sozinhos em algum outro momento no futuro. Dessa forma, a interação auxilia o aprendizado. (LANTOLF, 2000, *apud* JACOBS e GOH, 2008, p. 04)

Através do aprendizado cooperativo o professor pode incentivar os seus alunos a trabalharem juntos, criando um ambiente agradável onde todos possam se sentir à vontade trabalhando em grupo, fazendo assim os alunos produzirem mais e com mais qualidade, dessa forma teremos vários líderes na sala, pois no ensino tradicional geralmente apenas os alunos que se sentam próximos do professor são os que demonstram ter mais liderança, mas com o aprendizado cooperativo essa teoria muda, pois todos terão a oportunidade de se comunicar fazendo com que o aprendizado seja mais eficaz.

Para Edwards e Willis:

O aprendizado é facilitado quando os alunos utilizam a língua estrangeira para realizar tarefas significativas. A situação ideal ocorre quando essas tarefas são semelhantes àquelas que as pessoas realizam no mundo real, como por exemplo, preencher uma ficha de emprego ou pedir informações sobre como chegar a determinado local. (...) (EDWARDS e WILLIS, 2005, *apud*. JACOBS e GOH, 2008, p. 05)

As atividades em grupo são as características principais do aprendizado cooperativo, pois todas elas envolvem interação, relações sociais e construção de conhecimento criando assim uma reflexão em grupo sobre a utilização do idioma, tendo como base as ideias de Edwards e Willis, podem dizer que se as tarefas utilizadas se aproximarem ainda mais do lado da realidade dos alunos, o aprendizado será ainda mais significativo, ou seja, não basta apenas os alunos estarem em um processo de interação os mesmos tem que estar envolvidos ativamente neste processo, pois muitos estudantes menos experientes tendem a repassar todo o trabalho para seus colegas mais experientes fazerem, mas com as técnicas do aprendizado cooperativo isso é praticamente impossível de acontecer, devido a estes estarem sempre envolvidos nas atividades.

De acordo com Moskowitz (1978), que diz que “além de promover o conhecimento e as habilidades acadêmicas dos alunos, a educação também deve levar em consideração suas emoções e atitudes” (MOSKOWITZ, 1978, *apud* JACOBS & GOH, 2008, p. 06). Assim percebemos que as atividades em grupo são importantíssimas não só na questão do aprendizado, mas também nas relações afetivas que as mesmas mantêm entre os estudantes, pois através delas os educandos podem criar vínculos afetivos e ter a oportunidade de interagir com outros colegas além dos que eles já interagem, considerando o ensino tradicional, em que os estudantes ficam dispostos em filas e os mesmos só tem a oportunidade de interagir com o seu colega do lado, e isso muitas vezes acaba provocando os



chamados “grupinhos” que fazem com que muitos estudantes percam a oportunidade de interagir com outros colegas e conseqüentemente o aprendizado cooperativo será inexistente.

Shor, (1992), afirma que “a educação deve incentivar os alunos a participar, na qualidade de cidadãos plenos, de seu ambiente escolar e da sociedade. Dessa forma, a educação pode promover a democracia” (SHOR, 1992, *apud* JACOBS & GOH, 2008, p.06). Nesse sentido o autor reforça a ideia de que os estudantes precisam trabalhar juntos para buscar através de um ambiente sociocultural o seu conhecimento, um ambiente em que os estudantes possam compartilhar ideias e hipóteses fazendo assim o aprendizado ser prazeroso e mais rápido.

## **UMA PERSPECTIVA SÓCIO- CULTURAL DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO COOPERATIVO DE LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA**

Quando pensamos em aprendizagem cooperativa de língua inglesa (LI) na sala de aula pensamos em alunos trabalhando juntos tirando dúvidas entre si, interagindo com o professor, e conseqüentemente melhorando as suas habilidades no idioma, desta forma promover uma reflexão sobre o ensino cooperativo de língua inglesa na sala de aula por parte dos professores que orientam e por parte dos alunos que buscam o conhecimento é mais do que simplesmente uma obrigação profissional é um dever que todos os profissionais da educação e os envolvidos nela (alunos) devem ter.

O papel do professor se restringe à criação de um ambiente “democrático”, onde não há hierarquia, pois busca estabelecer uma relação de simetria e igualdade com o grupo de alunos. É como se o educador tivesse que abdicar de sua autoridade e se contentar em atuar como árbitro ou moderador das desavenças surgidas no cotidiano e interferir o mínimo necessário, para não inibir “a descoberta, a criatividade e o interesse infantil” (REGO, 1995, p. 91).

Para que haja a criação de um ambiente onde todos possam participar, dar ideias e sugestões, onde todos os atores da aprendizagem possam ser os sujeitos e participantes do conhecimento são necessários que haja a reflexão sobre a sua prática e aprendizado considerando estudantes e professores, desta forma a metodologia da aprendizagem cooperativa deve ser trabalhada em sala, mas sempre os profissionais devem ter a plena convicção de seu papel no ambiente escolar, sempre tentando melhorá-lo, e para isso a reflexão sobre a prática é fundamental.

Consequentemente é insignificante o valor da educação. Ou seja, é tamanha a força modeladora (e opressora) do contexto social, que a escola se torna impotente e sem instrumentos para lidar com a criança, principalmente aquela proveniente das camadas populares (REGO, 1995, p. 92).

Assim é importante que a escola tenha a plena convicção de que as diferenças em todos os seus aspectos são existentes e expressivas, mas é necessário combatê-las criando debates em sala de aula através de atividades cooperativas que ajudem a quebrar esta barreira que afasta os jovens da educação e torna a escola cada vez mais exclusiva. Assim a reflexão nesse contexto é essencial de forma que o professor tente abordar temas transversais e interdisciplinares em sala para que possa desta forma diminuir a crescente barreira que separa as crianças e os jovens da educação.

O pensamento de Vygotski nos remete imediatamente a uma discussão acerca dos aspectos sociopolíticos envolvidos na questão do saber: será que o conhecimento construído pelo grupo humano está sendo, de fato, socialmente distribuído? Se a escolarização desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada como a nossa, [...] (REGO, 1995, p. 105).

Desta maneira uma das preocupações do pensamento Vygotskiano se dá em relação à busca por um conhecimento mais democrático e esta democracia se busca através do meio

sociocultural em que o indivíduo está inserido, assim a maioria das escolas desempenham o seu papel de repassar o conhecimento para o aluno, mas não de mediá-lo, fazendo com que os estudantes percam este contato interacionista e não ponham em prática o que aprenderam todos os dias na escola.

Professores reflexivos têm consciência de que o que ensinam e o modo como ensinam é frequentemente influenciado pelas necessidades e expectativas da escola em que trabalham. Também têm consciência de que a maneira como ensinam é influenciada pelas crenças culturais que eles e seus alunos têm a respeito do papel da educação e das características dos bons professores e bons alunos (MCKAY, 2009, p. 06, 07)

Todos os professores possuem crenças que os norteiam acerca de suas respectivas práticas de sala de aula, em se tratando de aprendizado cooperativo é importante que o professor faça reflexões sobre o modo como os seus alunos trabalham em grupo, quantos alunos têm no grupo, se são grupos heterogêneos, e como estes grupos estão desempenhando as atividades. Desta forma o aprendizado cooperativo se dará de forma mais rápida e com mais qualidade.

## **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

A abordagem metodológica do presente trabalho foi de caráter qualitativo, pois a mesma se propõe a estudar as diferentes relações sociais sob contextos presentes. Para Bogdan e Biklen (1991, p.47) “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Desta maneira se fez uma metodologia voltada à realidade social dos indivíduos assim teremos uma pesquisa de campo a ser contemplada.

Foi realizada uma pesquisa em escolas de ensino fundamental que trabalham com a língua inglesa na área urbana do município de

Mocajuba, que somam um total de 02 escolas, desta maneira o presente projeto entrevistou através de questionários professores que trabalham com a disciplina de língua inglesa em relação ao uso de atividades cooperativas na sala de aula, entrevistando também alunos, o projeto procurou observar o impacto dessas atividades na aprendizagem dos discentes e conseqüentemente certificando-se da fidelidade das informações fornecidas pelos professores, à seleção dos alunos participantes da entrevista foi feita mediante consentimento em colaborar com a pesquisa aproximadamente 03 alunos por sala das 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental das escolas.

Nesse sentido, haverá um exercício de análise dos dados fornecidos por docentes e discentes nesta investigação a ser complementada por entrevistas com os professores que trabalham com a língua inglesa nessas escolas (total de 02 escolas e 02 professores).

## **LOCAIS DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada nas escolas públicas e particulares que trabalham com a língua inglesa na área urbana do município de Mocajuba, que foram: E. M. E. F. Abel Figueiredo e a escola CIM (Centro Infantil de Mocajuba).

## **COMO OS DADOS FORAM ANALISADOS**

Os dados coletados através de entrevistas com alunos e professores foram analisados nos meses de junho a setembro de 2011. Desta forma descrever-se-á a sequência de atividades abaixo:

No mês de abril foi realizada revisão bibliográfica sobre diferentes autores que tratam sobre a aprendizagem colaborativa de línguas. No mês de maio realizou-se o credenciamento dos alunos participantes do projeto e conseqüentemente nos meses de maio a junho foi feita a coleta de dados dos alunos, para tanto foi desenvolvido um processo de entrevistas individuais com três alunos de cada série selecionados mediante disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

A coleta de dados dos professores foi realizada no mês de junho, para esta entrevista foi utilizado um gravador no intuito de não se perder nenhum dado. Nos meses de junho a setembro foram analisados os dados de alunos e professores e finalmente nos meses de setembro de 2011 a janeiro de 2012 foi realizada a preparação e adequação do trabalho de conclusão de curso. O projeto de pesquisa levou em consideração tanto o depoimento dos alunos, quanto os dados fornecidos pelos professores, dessa forma o projeto levantou uma visão geral sobre o tema no qual o seu respectivo procedimento de pesquisa será mostrado a seguir:

## **RESULTADOS DA PESQUISA**

Na realização da pesquisa sobre a lógica da utilização de atividades em grupo na sala de aula de língua inglesa em escolas da área urbana da Cidade de Mocajuba e do papel dos professores no aprendizado cooperativo entrevistou-se dois professores de duas escolas de ensino fundamental que trabalham com a língua inglesa (LI), foram entrevistados também estudantes de 5ª a 8ª série da escola CIM (Centro Infantil de Mocajuba (escola particular)) e da 7ª série da escola E. E. E. F. Abel Figueiredo (pública), pois a língua inglesa é trabalhada apenas nesta série. Desta forma foram coletados depoimentos de alunos que estivessem dispostos a colaborar com a pesquisa, assim fez-se primeiro uma análise das informações mais relevantes e depois foi feito um apanhado geral a respeito das outras temáticas abordadas que se encontram na conclusão do trabalho. Posteriormente realizou-se a mesma metodologia de análise para os dados fornecidos pelos alunos. Assim o projeto mostrará os seguintes resultados.

## **CONCLUSÃO**

O projeto analisou o papel dos professores no aprendizado cooperativo no que tange a prática docente, as crenças dos docentes em relação ao uso de atividades cooperativas em sala e os

problemas e dificuldades que o professor enfrenta na sua vida profissional que vão desde a falta de materiais didáticos e até ao número elevado de alunos em cada sala o que prejudica o uso desta metodologia de ensino chamada cooperação.

Foi comprovado que a disciplina de língua inglesa é bem vista pelos alunos em se tratando de preferência, pois os mesmos têm grande interesse em aprender um novo idioma não só pelo *status* que isso causa, ou por saberem da importância da língua inglesa a nível mundial, mas principalmente pela interação promovida pelos professores dentro de sala, pois os alunos mais tímidos se sentem segundo a pesquisa mais confortáveis em participar das atividades, pois estes estão interagindo dentro de seu grupo afetivo.

Outro ponto positivo é que os professores não se prendem apenas no ensino da gramática, pois os mesmos sempre buscam trazer atividades dinâmicas e interativas para dentro de sala como o aprendizado cooperativo e isso sem dúvida gera um maior interesse nos alunos, pois os profissionais além de utilizarem as atividades em grupo também interagem com os alunos, ou seja, eles não utilizam as atividades para ganhar tempo. Ou fator positivo é que os professores têm a plena convicção de que as atividades em grupo fora da sala de aula não darão bons resultados, pois é necessário ter a supervisão de um profissional em se tratando de aprendizagem cooperativa.

Além disso, um fator negativo que foi comprovado é que as atividades cooperativas não são bem estruturadas nestas escolas pesquisadas, pois os discentes ao realizarem as atividades não sabem como dividir as tarefas e isso acaba levando alguns alunos a fazerem todos os trabalhos em nome dos demais integrantes do grupo e conseqüentemente os grupos não se organizam de forma heterogênea e isso acaba por prejudicar o aprendizado dos discentes.

Como solução para os problemas encontrados sugere-se o desenvolvimento de oficinas sobre o uso de atividades cooperativas para os professores não só de língua inglesa que participaram das entrevistas, mas também de outras áreas, pois o

aprendizado cooperativo não é uma técnica presente apenas no ensino de língua inglesa, mas sim uma metodologia que abrange todas as áreas. Desta forma espera-se criar maiores possibilidades de reflexão por parte dos professores acerca do uso adequado destas atividades em sala de aula proporcionando maior interação entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** - São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** – Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: paz e terra, 1996.
- HASELAGER, Pim F.G. **Senso Comum: Problemas, opções e mais problemas.** UNESP, Marília, SP, Brazil NICI - University of Nijmegen, the Netherlands. [2007?]
- JACOBS, George M. e CHISTINE C. M. Goh. **O aprendizado cooperativo na sala de aula.** – São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.
- LAGO, Andreza. **Jogos divertidos para a sua aula de inglês.** – Barueri, SP: DISAL, 2010.
- MCKAY, Sandra Lee. **O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula.** – 2. Ed. – São Paulo: Special Book Services Livraria e editora, 2009.
- NOGUEIRA, Zélia Paiva. **Atividades Lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa.** PDE- programa de desenvolvimento educacional, [2007?].
- REGO, T. C. (2007). Vygotski: **uma perspectiva histórico-cultural da educação,** Petrópolis, RJ: Vozes.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **“Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais”**. Contexto, (n. 10, 2006, p. 119- 134)

TRINTA, Rodolfo Rodrigues. **A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo**. *Revista Intercâmbio*, volume XX: 150-173, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

VYGOTSKI, L. S. (1934/ 2003). **Pensamento e linguagem**. Trad. J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

DIAS, Reinildes, **CRISTOVÃO**, Vera Lucia Lopes. **Didáticas de língua estrangeira**. – Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. – São Paulo: da boa prosa. Fundação Lemann, 2011.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Dom Quixote Lisboa. 1978.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.





# A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE A METAFÍSICA E A PÓS-METAFÍSICA

Leandro José Kotz<sup>1</sup>  
Jenerton Arlan Schütz<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A mercantilização da educação e da cultura segue reproduzindo a lógica de padrões predeterminados e predefinidos, sustentados por sistemas de pensamento obsoletos como, por exemplo, o metafísico fundacional<sup>3</sup>, que traz intrinsecamente a violência cultural (pois prima por uma razão absoluta, inquestionável e derradeira). Resulta disso, uma educação autoritária, absolutista e que segue, predominantemente, os ditames do mercado, perdendo, conseqüentemente, a face humana<sup>4</sup>. Enquanto a educação estiver servindo essa perspectiva mercadológica, então pode-se afirmar que ela (a educação) não está preocupada em apresentar a tradição com o escopo de potencializar a autonomia do aluno, pois, suas

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Leituras da Bíblia e Mundo Contemporâneo (IMT/URI), Licenciado em Filosofia (IFIBE) e Teologia (IMT/URI). E-mail: kotzleandro@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi), Licenciado em História e Sociologia (Uniasselvi) e Pedagogia (FCE). Bolsista CAPES. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

<sup>3</sup> De modo genérico, entende-se por metafísica fundacional o primado por um fundamento último, um centro fundacional sobre o qual se erigem verdades absolutas.

<sup>4</sup> Franz Hinkelammert, na obra intitulada, *El nihilismo al desnudo: los tiempos de la globalización*, afirma, “el capitalismo de los países centrales ya no se preocupa de mostrar algún rostro humano. [...] Se han destruido muros, para construir nuevos muros” (2001, p. 12).

possibilidades de escolha já foram predeterminadas de antemão. O que se tem, portanto, são aprendizagens técnicas e a incorporação de determinadas competências e habilidades que o educando deve ser capaz de reproduzir ao término do processo educacional. Nesse sentido, a educação é vista, mormente, segundo e seguindo uma funcionalidade exterior e não intrínseca, ou seja, pensar desse modo, corresponde apenas em considerar o propósito e a funcionalidade da educação e não aquilo que seria próprio da instituição escolar, a sua quintessência, a saber, o que faz a escola ser uma escola.

Uma educação descomprometida com o chão da vida e com valores éticos tende a consolidar um sistema injusto e que, de modo gradativo, cerceia as esperanças de amalgamar a sociedade danificada em uma sociedade correta e justa (cf. ADORNO, 2016, s/p). Entende-se assim, que não se trata de formar exclusivamente excelentes profissionais, mas pessoas que sejam capazes de realizar discernimento ético e produzir um mundo comum (tarefa sempre aberta diante do desamparo metafísico). Ademais, isso só se torna possível em uma perspectiva dialógica hermenêutica, se a questão da educação for novamente posta à luz de seus supostos epistemológicos e pedagógicos.

Frente a isso, tece-se a seguinte problemática, quais são os fundamentos da educação contemporânea formal? Qual é a gênese e a característica dos supostos? Por que e como justificam e legitimam os processos educacionais? Em outras palavras, o que justifica o retorno da pergunta pelos fundamentos? Sustenta-se a seguinte hipótese: entre os diversos fundamentos da educação, destaca-se o suposto que arquitetou o modo de ser, pensar e agir ocidental, o metafísico fundacional, que tem sua primeira formulação com Parmênides. De Parmênides até os dias hodiernos, esse *substractum* ecoou e direcionou o modo de pensar a educação e de ensinar.

Contudo, a reflexão educacional-filosófica não deve cair no fatalismo de ter que dar continuidade a essa perspectiva ou abandonar de vez a educação. De mais a mais, o Paradigma dos Eleatas perde força na contemporaneidade, sobretudo, com pensadores como Nietzsche (1844-1900), Heidegger (1889-1976),

Gadamer (1900-2002) e Adorno (1903-1969). Estes, não apenas denunciam esse modelo de razão, mas apontam suas consequências e colocam a questão do fundamento em uma nova perspectiva diametralmente antitética ao que se constituiu ao longo da tradição. A partir desses pensadores é possível pensar a educação através de uma racionalidade interpretativa preocupada com a vida e com as injunções fenomênicas. Sendo assim, atenta, sobretudo, a duas dimensões interconexas, quais sejam, apresentar a tradição (os diversos conhecimentos científicos reconhecidos e validados em determinadas comunidades científicas) aos educandos e, para que eles deliberem a partir daquilo que aprenderam sobre a tradição. Decorre disso que, o professor é representante de uma determinada tradição epistêmica, sendo que seu saber é constituído a partir de uma experiência (aquilo que toma e tomba por completo, segundo o sentido etimológico) dialógica interpretativa.

Nessa direção, o retorno à pergunta dos fundamentos pelo viés da perspectiva pós-metafísica traz à tona a ausência de uma referência absoluta e, portanto, apresenta a condição humana como aberta e irresoluta (no sentido de não haver uma essência que anteceda a existência<sup>5</sup>). A educação, nesse sentido, é uma tentativa de humanização sendo que, sua operacionalização é deliberação dos adultos e, cabe ressaltar, o que é apresentado/ensinado é a tradição. Nesse sentido, o papel da hermenêutica consiste em reconectar e ressignificar as representações cognoscíveis, isto é, da tradição com a vida.

## A HERANÇA METAFÍSICA FUNDACIONAL

“[...] Tudo consiste em recomeçar” (CAMUS, s/a, p. 178). Retirada de seu contexto, as palavras de Camus apontam as coordenadas para se repensar a educação. O recomeço se faz sentir em todos os espaços educacionais e até mesmo transcende-os. Talvez, hoje seja sentido com

---

<sup>5</sup> Cf. SARTRE, 1970.

mais força que outrora, porque a educação parece estar reduzida a ditadura do mercado, o que produz consequências desastrosas no campo da axiologia e, por conseguinte, obstaculiza a produção de mundo comum. Daí que recomeço possui um duplo sentido. Recomeçar, inovar e transformar (esses discursos possuem uma base metafísica à medida que são postos como padrões predeterminados) constituem discursos pulverizados nas mídias e incutidos em qualquer professor. A tríade reproduz apenas uma lógica excludente já existente (não questiona o seu *grund*), porém adornada de uma nova aura. O outro sentido tange ao recomeço como um corte *caiológico*, tal possibilidade se objetiva ao colocar a pergunta pelos supostos da educação. Pois, somente tendo consciência deles é que se pode por em questão a educação. Uma das características da educação contemporânea diz respeito aos seus arquitetos. Ela não é apenas uma prerrogativa especial dos filósofos da educação, dos pedagogos ou dos profissionais da área, mas é delineada, em boa medida, por especialistas em demandas oriundas do mercado e consolidadas por políticas públicas<sup>6</sup>.

Sem o retorno a questão da educação, isto é, aos seus fundamentos, segue-se reproduzindo a compreensão de Parmênides (2009), “*o ser é e o não ser não é*”. Nessa formulação há a identificação no nível ontológico entre ser e pensar, de tal sorte que, parece não haver outra possibilidade de transcendência fora da metafísica identificadora. Parmênides relacionou o ser com o que é positivo e o não-ser com o que é negativo. Da positividade deriva-se o conceito de unidade que possui o atributo de estabilidade, por meio da qual é possível conhecer a identidade do ser. “Com esse pensamento se estabelece o princípio da não-contradição, base de toda a lógica ocidental, que de algum modo condicionará nosso

---

<sup>6</sup> Hermann enfatiza que, “estamos a tal ponto obliterados pela ideia monolítica de que a educação se resolve no plano das competências e do desenvolvimento tecnológico, que qualquer investigação que extrapole os estreitos limites de um caráter instrumental é subestimada” (2014, p. 15-16). E pode-se acrescentar com Adorno “o arquiteto introvertido do pensamento mora por detrás da lua confiscada pelos técnicos extrovertidos” (2009, p. 11).

modo de pensar” (HERMANN, 2014, p. 28-29). Aristóteles no *Organon* incorporou o postulado de Parmênides e, além deste, sistematizou o princípio da identidade e do terceiro excluído, determinantes na produção de *gnose*. O que está fora, portanto, dos domínios da unidade e do conceitual é o não-ser.

Vamos, vou dizer-te – e tu escuta e fixa o relato que ouviste – quais os únicos caminhos de investigação que há para pensar: um que é, que não é para não ser, é caminho de confiança (pois acompanha a realidade); o outro que não é, que tem de não ser, esse te indico ser caminho em tudo ignoto, pois não poderás conhecer o não-ser, não é possível, – nem indicá-lo [...] pois o mesmo é pensar e ser (PARMÊNIDES, 2009, p. 69).

Segundo Silva (1994), a metafísica grega tem seu bojo recheado de dualidades, prima pela essência, perguntando pelo o que é. Já a metafísica medieval é dogmática, pois se fundamenta sobre o conceito de criacionismo, “Deus criou”<sup>7</sup>. Neste âmbito dogmático, a filosofia tem pouco ou nada a indagar, não se questiona, apenas se justifica. Os pensadores modernos, de modo geral, acreditavam terem libertado a filosofia da metafísica. No entanto, elaboraram outra forma de metafísica. O cerne das reflexões filosóficas, nesse período, tange a epistemologia, a relação entre sujeito e objeto. O sujeito passa a ser *subjectum*, ele produz o objeto por sua capacidade cognoscitiva. Nesse sentido, homem é o sujeito e o

---

<sup>7</sup> Embora biblicamente seja impossível sustentar e fundamentar uma teoria criacionista. Os chamados relatos da criação Gn 1-2, não estão preocupados em descrever a criação do mundo a partir de um ser supremo. E se estivessem cairiam em uma contradição indissolúvel, pois são duas narrativas radicalmente diferentes. Disso infere-se, que o sentido das narrativas não está atrelado a criação. Por meio da Exegese, em dois movimentos sincrônico e diacrônico, percebe-se que a primeira narrativa acentua o sétimo dia, que é reservado para o descanso. Esse texto foi elaborado em uma situação de escravidão, na qual, os hebreus não tinham direito ao descanso. Nesse sentido, o texto entra como uma reivindicação de um direito. Já a segunda narrativa, o cerne temático consiste em afirmar que ser humano deve guardar e cultivar a criação.

objeto é o-que-está-ai. Assim sendo, o homem é o centro do mundo que efetiva e legitima as coisas, isto é, a partir dele as coisas recebem um sentido e passam a ser. Portanto, tudo o que existe está para o homem, pois é ele que atribui significado e sentido aos entes e, dessa maneira, as coisas tornam-se parte de seu mundo<sup>8</sup>.

Desse modo, o indivíduo tem a possibilidade de manipular os entes. Essa compreensão metafísica gera consequências em diversos âmbitos. No campo da filosofia, a teoria do conhecimento busca sua consolidação, o primado do sujeito sobre o objeto, o homem que conhece o objeto pode manipulá-lo. O processo cultural recebe um baque, pois a ciência inibe qualquer tipo de manifestação cultural<sup>9</sup>. Está em primeiro plano o saber regrado, metódico. A ciência e a técnica invadem a vida do homem e, assim, tudo o que está diante dele passa a ser coisa manipulável, utilizável, isto é, as coisas se tornam possibilidade de ser recurso na mão do homem.

Neste sentido, a ciência movida pela tecnologia corre o risco de só promover o utilitarismo. Tudo converge para tornar o homem uma coisa entre outras coisas. Como aponta Paviani, “a essência assinala o lugar determinado de cada ente na ordem do universo. Apenas o homem deve conquistar a sua ubiquação essencial. O universo é uma grandiosa harmonia. Tudo está hierarquizado. À ordem das essências corresponde a escala de valores. Primeiro Deus, depois o homem e assim por diante” (1973, p. 11). Portanto, a metafísica fundacional constituiu maneiras de ser, modos como o ser humano deve fazer, agir, sentir e pensar.

## DA DISSOLUÇÃO DOS CLAUSTROS DA METAFÍSICA

Theodor W. Adorno, por meio da *Dialética Negativa* (2009), assume como tarefa “romper, com a força do sujeito, o engodo de

---

<sup>8</sup> De acordo com Kant, “[...] no conhecimento *a priori* não se pode acrescentar aos objetos nada a não ser o que o sujeito pensante retira de si mesmo” (1983, p. 14).

<sup>9</sup> Gadamer, em *Verdade e Método*, na primeira seção demonstra que há possibilidade de verdade fora do âmbito dogmático do método científico.

uma subjetividade constitutiva” (2009, p. 8). Pressupor uma subjetividade constitutiva – base da filosofia e ciência moderna – é ignorar, de algum modo, a base interpretativa dialógica da *gnose*, como se fosse possível algum tipo de pensamento que pudesse se constituir na sua pura imanência sem contanto com o-que-está-ai, de tal sorte, a apropriar-se do real ou desenvolver o real a partir do pensamento. A manifestação/aparição do-que-está-ai é um desvelamento que ocorre na linguagem à luz de interpretações. Nesse sentido, tanto sujeito quanto objeto são constituídos na linguagem através de interpretações que buscam um ponto de convergência, ou seja, um consenso.

Em *Atualidade da Filosofia* (2016), Adorno descreve a experiência filosófica que, analogamente, pode ser atribuída à ciência. A tarefa do pensamento consiste em elaborar chaves para interpretar o real. A chave não pode ser maior que o olho da fechadura como, por exemplo, as pretensões do idealismo alemão e da ciência iluminista, nem tão pequena como a filosofia reduzida e dissolvida em ciências particulares. Para Adorno, a chave é elaborada por intermédio de uma constelação de pensamentos oriundos de diversas esferas do conhecimento, que possibilitam ler, por um instante, algo do real. O achado interpretativo que resulta desse processo é fugaz, como uma centelha (ilumina por instante e em seguida se apaga). Assim que, esse procedimento se objetivou, ele esvanece, de tal sorte que, o pensamento precisa constantemente elaborar chaves para desvelar o real com consciência de que todo achado é parcial e que jamais se chegará a desvelar a totalidade do ser.

Na metafísica fundacional “pensar significa identificar” (ADORNO, 2009, p. 13). Ao radicalizar até as últimas consequências, o pensamento constituiria um sistema que se identificasse com tudo o que é, deste modo ancorando em uma identidade total. Objetivada tal pretensão, o pressuposto fundacional rebelasse contra tudo o que é diverso e heterogêneo, faz-se isso em nome da lógica – de modo mais específico, a partir do princípio do terceiro excluído, da identidade e da não-



contradição – e condena o que não se identifica com o padrão preestabelecido como contraditório, ou na linguagem de Parmênides, o não-ser.

O *Anjo da história* de Benjamin (1987, p. 226) tenta acordar os mortos, ou melhor, os injustiçados ao longo da história pela metafísica fundacional identificadora. Aventura-se em vão para recolher os cacos e colá-los, enquanto é impelido para frente. Não consegue acordar os mortos para reparar-lhes os danos. Pois a força que o empurra prende-se em suas asas impelindo-o adiante, enquanto se junta aos seus pés um amontoado de ruínas, este amontoado chama-se, de acordo com Benjamin, progresso. Desenvolvimento humano e progresso não são necessariamente equivalentes, ao contrário a história tem dado vários exemplos de que é em nome do progresso que se pode subtrair vida.

Se a metafísica fundacional opera identificando o-que-está-ai com padrões predeterminados, Adorno propõe a tarefa de pensar por outro viés, para ele “pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto” (2009, p. 25). Outro filósofo que expôs de modo contundente que o pensamento deve resistir às imposições das verdades absolutas é Nietzsche. Adorno e Nietzsche não se identificam com nenhuma perspectiva filosófica, justamente, por causa da racionalidade identificadora (por isso, ao referir-se ao real emprega-se o-que-está-ai, ou seja, não está identificado). Nietzsche combateu de modo veemente a metafísica. Para tanto, empregou pensamentos como o perspectivismo, a ontologia negativa e a interpretação.

O perspectivismo é um modo para combater determinadas compreensões epistemológicas. A necessidade do conhecimento é uma terapia psicológica diante da orfandade de fundamento derradeiro, ou seja, o conhecimento é um modo de garantir estabilidade (um porto seguro) na torrente do devir. O filósofo ressalta que o conhecimento é produto humano (antropomórfico) resultado de interpretações. É da pluralidade de interpretações que irrompe o perspectivismo, este transcende o conhecimento englobando a vida.

Até onde vai o caráter perspectivístico da existência, ou será que possui outro caráter, se uma existência sem explicação, sem ‘razão’ não se torna ‘desrazão’, se por outro lado, toda existência não é essencialmente *explicativa* eis o que, com justeza, não pode ser decidido por análises e exames do intelecto por mais assíduos e mais minunciosamente científicos que sejam: o espírito humano, durante esta análise apenas se poderia ver por suas formas perspectivísticas e *tão-somente* assim. É-nos impossível mudar o ângulo de nossa observação: curiosidade sem esperança de êxito aquela de procurar saber que outras espécies de intelectos e perspectivas podem existir [...]. Espero, entretanto, que atualmente estejamos pelo menos suficientemente afastados dessa ridícula falta de modéstia de querer decretar do nosso ângulo que apenas dele se pode ter o *direito* de ter perspectivas. O mundo, ao contrário, tornou-se para nós um infinito pela segunda vez; enquanto não pudermos refutar a possibilidade *que contém de infinitas interpretações*. Ainda uma vez somos tomados por surdo confranger – mas quem teria vontade de divinizar novamente, de imediato, à antiga, esse monstro de mundo desconhecido? Adorara talvez desde então este desconhecido objetivo, como um desconhecido subjetivo. Existem, infelizmente, muitas possibilidades de interpretação *não divinas* que fazem parte desde desconhecido, diabruras, estupidez, loucuras interpretativas, sem contar a nossa interpretação humana, demasiada humana que conhecemos (NIETZSCHE, 1976, p. 272).

O mundo torna-se infinito, porque infinitas são as possibilidades interpretativas. Não há por de trás dele um sentido escondido, mas todo e qualquer sentido é uma construção humana. Ora a ausência de sentido atesta a necessidade da interpretação. “[...] Tanto quanto a palavra ‘conhecimento’ tem sentido, o mundo é conhecível: mas ele é interpretável de outra maneira, ele não tem nenhum sentido atrás de si, mas sim inúmeros sentidos. ‘Perspectivismo’” (NIETZSCHE, 2008, p. 260). Não está, portanto, em jogo, qual a interpretação mais adequada e/ou verdadeira, mas como as diversas perspectivas validam-se. Ora, para Nietzsche, elas ganham validade à medida que são compartilhadas e geram maior convencimento do que as perspectivas concorrentes.

Por meio das perspectivas e da ontologia negativa, Nietzsche dissolve o esquema engessador do sujeito e do objeto. “*Só o sujeito é passível de prova: hipótese de que só há sujeitos – de que ‘objeto’ é somente uma espécie de efeito do sujeito sobre o sujeito... um *modus* do sujeito*” (NIETZSCHE, 2008, p. 296). Cabe reiterar que, sujeito e objeto são tecidos à luz da linguagem.

O-que-está-ai vem a consciência por meio da ontologia negativa. Nietzsche entende por isso, a impossibilidade de apreender fatos, coisas e essências. “Não há fatos, apenas interpretações”<sup>10</sup>. Com isso, não nega o-que-está-ai, mas crítica o modo como se opera, pois para ele, o que se retém são interpretações, sendo que a interpretação já é um empobrecimento da experiência do-que-está-ai, uma vez que a linguagem não captura por meio de uma rede conceitual o real. Isso, por seu turno, não significa que esse processo seja desnecessário, mas o que é necessário frisar é caráter frágil das representações.

## EXPERIÊNCIA DIALÓGICA INTERPRETATIVA

Do desamparo fundacional resulta, entre outras coisas que, as questões humanas voltam a ser da ordem dos humanos. Essa afirmação parece redundante, entretanto, nem sempre e nem para todos foi assim, basta lembrar-se do Período Medieval, no qual essas questões eram resolvidas por uma força que transcende o mundo e os humanos, por uma referência sólida. Nesse novo horizonte – pós-metafísico, o diálogo é um meio para construir consensos e evitar a recaída em verdades inquestionáveis. Logo, a condição humana não parte mais de além-mundos ou de subjetividade constituintes, mas da linguagem e da historicidade.

Nossa relação com o mundo não parte mais da consciência constituída pelo suprassensível, que se apropria do outro a partir de suas estruturas cognitivas; parte da possibilidade do compreender

---

<sup>10</sup> Cf. NIETZSCHE, 2009, p. 82.

contida na linguagem e na historicidade. A linguagem é uma forma de vida que permite uma abertura ao outro (HERMANN, 2014, p. 145).

Por meio do diálogo o não-ser recebe voz<sup>11</sup>. Supõe-se que o outro entre no diálogo, destarte, desmantela-se a racionalidade instrumental com suas estruturas de identificação, de apropriação e de dissolução do que é diferente da identidade – todas as vezes que essas estruturas estão postas, não se trata de um diálogo. O diálogo é a mediação com o outro. “[...] O falar não pertence à esfera do eu, mas a esfera do nós. [...] A realidade do falar consiste no diálogo” (GADAMER, 2002, p. 179). No diálogo, portanto, há uma troca e um intercâmbio incessante entre os interlocutores.

A linguagem não é um dos meios pelos quais a consciência se comunica com o mundo. Não representa um terceiro instrumento, ao lado do signo e da ferramenta – embora esses dois certamente façam parte da caracterização essencial do homem. A linguagem não é nenhum instrumento, nenhuma ferramenta. Pois uma das características essenciais do instrumento é dominarmos o seu uso, e isso significa que lançamos mão e nos desfazemos dele assim que prestou seu serviço. [...] Em todo conhecimento de nós mesmos e do mundo, sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem (GADAMER, 2002, p. 176).

A hermenêutica e a linguagem permitem um encontro entre o interprete e a obra. Tal encontro se move para o horizonte da compreensão e do seu alargamento. Para Gadamer (2002), no encontro não há sujeitos que possuam um conhecimento puro e asséptico das circunstâncias espaciotemporais, ou seja, sem que os indivíduos se vejam envolvidos no processo<sup>12</sup>. “Contra o mito de

---

<sup>11</sup> “A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. Pois o sofrimento é objetivamente que pesa sobre o sujeito” (ADORNO, 2009, p. 24).

<sup>12</sup> Além das injunções espaciotemporais, para Nietzsche, os desejos, a libido e as paixões não podem ser suspendidas ao interpretar. “De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que

um conhecimento puramente conceptual e verificável, Gadamer coloca o seu conceito histórico e dialético de ‘experiência’, [...] neste, conhecer não é simplesmente um fluxo de percepções, mas um acontecimento, um evento, um encontro” (PALMER, 1997, P. 197).

Prescindindo esses elementos do campo filosófico hermenêutico para o educacional infere-se que, o profissional da educação não tem nenhum conteúdo, verdade ou essência para transmitir. O que acontece, fundamentalmente, é um encontro, no qual, são compartilhadas interpretações, ou se preferir, perspectivas. Nada está previamente dado – uma essência –, no entanto, ao entrar no jogo da linguagem vários sentidos podem ser desvelados (*Alétheia*), ao passo que outros permanecem velados.

Os envolvidos no encontro – na educação – precisam adquirir e/ou ter consciência que estão imersos no universo da linguagem e em uma tradição a partir da qual operam e na qual prevalece a pluralidade de interpretações. É do conflito das interpretações que a verdade é tecida (RICOEUR, 1978). “[...] Toda leitura de texto, por mais ligada que ela esteja ao *quid*, ‘aquilo em vista de que’ ele foi escrito, sempre é feita no interior de uma comunidade, de uma tradição ou de uma corrente de pensamento vivo que desenvolvem pressupostos e exigências” (RICOEUR, 1978, p. 7). Portanto, não há ciência e tampouco professor que possui o monopólio do saber ou um saber puro (sempre se compreende a partir de uma tradição, de uma perspectiva). Nem um sujeito constituinte, que tem clareza do

---

estabelece um ‘puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo’, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como ‘razão pura’, ‘espiritualidade pura’, ‘conhecimento em si; – tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria *castrar* o intelecto” (NIETZSCHE, 2008, p.109).

objeto e que possa descrevê-lo em suas minúcias por acreditar que a linguagem seja transparente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, pelo menos, duas perspectivas de pensar a educação à luz de seus fundamentos. A primeira pela metafísica fundacional – baseada em certezas inabaláveis/essências e a segunda por um pensamento pós-metafísico – busca por meio do diálogo construir consensos/perspectivas. Ambas possuem profundas implicações na educação e nos valores que a permeiam. Na primeira, o professor tem as essências e transmite-as por meio de um processo linguístico aparentemente transparente. Já, na segunda, o professor é representante de uma tradição e isso que lhe confere autoridade diante do aluno. Ser representante, não significa que é onisciente. De qualquer sorte de posição, a segunda possibilita uma nova experiência filosófica e também educacional, através de uma racionalidade dialógica e interpretativa profundamente comprometida com o chão da vida – enquanto que na experiência fundacional a razão era/é comprometida com o chão da vida de alguns.

Ao longo da reflexão, buscou-se demonstrar as implicações da metafísica fundacional que predomina por intermédio dos conceitos como ser, unidade e verdade. Denunciando, desse modo, com Nietzsche e Adorno, sobretudo, a razão identificadora, base da cultura e da educação ocidental. É possível constatar na educação uma rigidez no que tange a racionalidade que se vale de formas fixas, legitimadas e devidamente justificadas em pressupostos transcendentais muitas vezes salvos em esferas extra-mundanas.

Se tudo é perspectivismo e interpretação, não há um ideal formativo. Se não há uma ontologia forte, mas negativa não há um conteúdo a ser aprendido nem uma essência a ser desvelada. Subsiste a experiência e o encontro interpretativo. “Não é possível ao homem aprender o ideal de conhecimento, mas, sim interpretar, criar e transformar o mundo, a cultura e a vida” (DEVICHE, TREVISAN, 2010, p. 132). A educação vê nas diversas perspectivas,

não meros conteúdos a ser apreendidos, mas, sobretudo tradições sobre as quais ainda é possível dialogar, pois podem ser ressignificadas e potencializar o chão da vida.

Com Nietzsche, aprende-se o caráter antropomórfico, perspectivista e interpretativo do conhecimento. Sua contribuição para pensar a educação e a constituição do saber docente é,

[...] no sentido de acordar o educador do seu 'sonho dogmático', de sensibilizá-lo para a vida, impedindo que ele se aproxime de pensamentos ideológicos, que não sustentam nem resolvem a multiplicidade das relações e acontecimentos da experiência educativa. É importante que o educador identifique a forma desumana como se constituem as verdades educativas. Só assim ele pode promover a criação e a autossuperação do homem e da cultura. O educador precisa reconhecer a vulnerabilidade de sua prática, dar-se conta das incertezas educativas e da contingência da vida formativa e, ainda, ver na vida a possibilidade de criação e superação (DEVICHE; TREVISAN, 2010, p. 133).

Adorno segue na esteira nietzschiana de um conhecimento interpretativo, agregando as ideias de constelação de pensamentos e a produção de chaves para ler o-que-está-ai. Já em Gadamer, encontra-se uma direção como ir além dos claustros metafísicos por meio do diálogo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A atualidade da filosofia**. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno3.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Cassanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Vol. 1).

**BÍBLIA de Jerusalém**. Antigo e Novo Testamentos. São Paulo: Paulus, 2002.

CAMUS, Albert. **A peste**. Trad. Ersílio Cardoso. Lisboa: Oficinas Gráficas de Livros no Brasil, s/a.

DEVENCHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Nietzsche e a reafirmação da vida: contribuições póstumas para a educação. In: FAVERO, Altair Alberto; LAGO, Clenio (Org.). **Leituras sobre Nietzsche e a educação**. Passo Fundo: IMED, 2010. p. 124-135.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Col. Temas e Educação).

HINKELAMMERT, Franz J. **El nihilismo al desnudo**: los tiempos de la globalización. Santiago: LOM, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden; Udo Baldur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich W. **A gaia ciência**. Trad. Márcio Pugliesi, Edson Bini, Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, 1976.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da moral**: uma Polêmica. Trad. Paulo César de Souza: São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **A vontade de poder**. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes; Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997.

PARMÊNIDES. **Da natureza**. 2. ed. Trad. José Trindade dos Santos. São Paulo: Loyola, 2009.

PAVIANI, JAYME. **Estética e filosofia da arte**. Porto Alegre: Sulina, 1973.

RICOEUR, Paul. **Conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: IMAGO, 1978.

SARTRE, Jean-Paul. **L' existencialisme est un humanisme**. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

SILVA, Márcio Boldo da. **Metafísica e assombro**: curso de ontologia. São Paulo: Paulus, 1994.





# O SUJEITO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARANAENSE: UM ESTUDO HISTÓRICO-POLÍTICO E DESAFIOS ATUAIS PARA A CATEGORIA

Camila Maria Bortot<sup>1</sup>

Kethlen de Leite Moura<sup>2</sup>

Aline Rodrigues Alves Rocha<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O conjunto de políticas para formação e valorização docente em diferentes dispositivos legais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de Políticas Educacionais. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de Políticas e Gestão da Educação. Pedagoga pela UEM. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Grupo Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) da UFPR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN) da UEM, desde 2013. E-mail: camilabortot@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Especialista pela Faculdade Tecnológica América do Sul em Docência do Ensino Superior. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá. Professora colaboradora do Departamento de Fundamentos da Educação da UEM. Pesquisadora GEPPGE, desde 2008 e Pesquisadora do GPPGE desde 2016. E-mail: klmoura@gmail.com

<sup>3</sup> Possui graduação em Psicologia(2005) e Pedagogia(2013) pela Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Orientação, Inspeção e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2016) e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2016). Docente colaboradora da Universidade Estadual do Paraná, campus Apucarana. Atualmente é aluna regular do doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (GEDUC). E-mail: alinepsicologia@yahoo.com.br

(FUNDEB – Lei nº 11.494, de 2007), o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN – Lei nº 11.738, de 2008), as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº. 2, de 2009), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 2009), o Plano Nacional de Educação (PNE - PL nº 8.035, de 2010), e, mais recentemente o PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), não explicitam a discussão sobre as condições do trabalho docente, em que pese sua implicação direta na valorização docente e na universalização e gratuidade da educação obrigatória, de 4 a 17 anos (EC nº 59, de 2009), com qualidade.

Atualmente, temos pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional, organizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) que analisa as condições de trabalho docente em diversos estados no Brasil, a saber: Oliveira e Vieira (2012); Oliveira; Oliveira e Vieira (2012), Maués et al. (2012), Duarte et al (2012), Ferreira, Oliveira e Vieira (2012) e Azevedo, Oliveira e Vieira (2012), Cabral Neto, Oliveira e Vieira (2013); Vieira et al. (2013) e Oliveira e Vieira (2014). Mas em específico à Educação Infantil, acreditamos ser necessário o aprofundamento de pesquisas nos estados.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é compreender quem é o sujeito docente da educação infantil no Paraná, buscando aspectos históricos e políticos para a conceituação. Se justifica pela emergência de pesquisas sobre quem é o sujeito docente e sobre condições de trabalho docente (DUARTE, 2010). Para esse artigo, nossas análises se ligam ao tema da Educação Infantil no estado do Paraná, mas que tem uma particularidade à docência, por documentar dados do trabalho docente, tomando por base como fontes primárias, a partir de um estudo bibliográfico, documental e descritivo analítico, quais sejam: “Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do *survey* nacional” (Gestrado, 2010) e “Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil:

Paraná” (NuPE,2010)<sup>4</sup>, tomando como componente central as informações relacionadas aos docentes da educação infantil e suas condições de trabalho no Paraná. Nesse sentido, buscou-se averiguar o seguinte problema: Como se constituiu historicamente o sujeito docente da Educação Infantil paranaense e quem ele é nos dias atuais?

Uma conceituação acerca da compreensão de Trabalho Docente é fundamental, e, metodologicamente, analisaremos à luz de ‘Sujeito Docente’ e ‘Educação Infantil’, com base o Relatório Nacional (2010), em suas definições:

**Sujeito Docente** – são considerados sujeitos docentes os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência.

**Educação Infantil (anos iniciais)** – curso de educação infantil voltado para os anos iniciais ou primário, organizado em séries anuais e contempla os alunos/crianças de 0 a 3 anos.

**Educação Infantil (anos finais)** – curso de educação infantil voltado para os anos finais ou primário, organizado em séries anuais e contempla os alunos/crianças de 4 a 5 anos (Relatório Nacional, 2010, p. 18).

Nesse quadro, marcado por uma complexidade que permite muitas entradas analíticas, este texto inicialmente explora a trajetória histórica e política do Trabalho Docente na Educação Infantil (EI)<sup>5</sup> paranaense. Num segundo momento, o texto busca discutir as alterações ocorridas na organização do trabalho docente na EI e traz, alguns dados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” (Relatório Nacional, 2010), particularmente os que se referem às condições do trabalho docente na EI (Relatório Estadual, 2010) no universo paranaense a partir da

---

<sup>4</sup> Referenciaremos Relatório Nacional (2010) enquanto pesquisa que apresentou os dados dos estados mapeados e Relatório Estadual (2010) com os dados, especificamente, paranaenses.

<sup>5</sup> A partir daqui, em alguns momentos no texto, trataremos Educação Infantil como EI.

pesquisa realizada no estado, bem como os desafios atuais para a categoria e etapa analisadas.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ E O SUJEITO DOCENTE: APONTAMENTOS HISTÓRICOS**

No Estado do Paraná, assim como no Brasil, as primeiras instituições de EI, tinham como objetivo somente cuidar das crianças pobres e se ligavam ao assistencialismo. Em 1904, esse estado, já possuía seu primeiro jardim de infância. A educação nesse período era proposta como moralizadora, onde seus defensores tinham como objetivo “salvar” as crianças, por meio de uma educação assistencialista de caráter repressora e punitiva.

Os estudos de Lara (2006) apontam que, historicamente, a EI começou quando o Paraná deixou de pertencer à 5ª Comarca de São Paulo e desde seu início esteve ligada às questões políticas, econômicas e sociais. Até então, o Paraná estava subordinado às determinações legais da Província de São Paulo, afetado, diretamente, pelas reformas que ocorriam em São Paulo.

De acordo com Souza (2010) a primeira vez que surge na legislação “ensino infantil” é em 1907, por meio do decreto nº 479 de 10 de dezembro desse ano e nele se inscreve que o ensino infantil seria ministrado no jardim-de-infância da capital (de 1906) e em outros congêneres que fossem criados. Em 1915, foram criados jardins de infância em Paranaguá e Ponta Grossa. Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil que tinha como objetivo cuidar dos problemas da infância em todas as faces e, seus desdobramentos no Paraná datam 1921, com a criação do “Instituto de Proteção e Assistência à Infância” (Lara, 2006).

Em 1927, o estado do Paraná sediou a I Conferência Nacional da Educação com o objetivo de encontrar soluções para os problemas educacionais na época. (Lara, 2006). Nas primeiras décadas do século XX, houve uma expansão significativa dos jardins de infância no estado do Paraná. No entanto, apesar desse crescimento, o Estado teve uma participação mínima no que diz

respeito à reivindicação por um espaço educativo da criança pequena.

A criança entendida como caminho “ [...] da esperança e o da salvação como chave para o futuro” (Lara, 2006, p. 8), o projeto sinalizado no Paraná ia ao encontro da proposição da construção nacional, a partir das ideias dos médicos, dos juristas, entre outros, que entendiam a etapa como assistência e proteção, pois, poderiam ao tempo atender o povo-criança para sanear, civilizar e moralizar o país.

Mais especificamente a história dos jardins de infância públicos no Paraná, Souza (2010) aponta que o estado estava em consonância com os discursos da época, em que a educação, como instrução, era vista como reparadora dos problemas sociais e como instrumento para a formação moral e cívica. Destaca, ainda, que “se inicia a preocupação com os tempos do aprender das crianças, com os métodos e materiais destinados a elas, a instauração de um lugar de educação da infância” (p. 135).

De acordo com Souza (2010) no plano político e simbólico, os discursos, sejam eles oficiais e da imprensa no período, expressam parte do repertório que circulava a época, da composição da pauta republicana que designava à instrução o posto de reparadora dos males sociais causados pelo analfabetismo e a função de instrumento de formação moral e cívica. Mas junto a isso, a autora destaca que se inicia uma preocupação com os tempos do aprender das crianças, com os métodos e materiais destinados a elas, a instauração de um lugar de educação da infância.

Do ponto de vista da história, a educação de crianças pequenas, esteve à margem do sistema educacional brasileiro, pois até meados dos anos oitenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Posterior a segunda metade da década de 1980, vários segmentos uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre a importância de se compreender a infância como um período de profundas transformações na vida da criança e do trabalho docente. Em 1988, somente com a Constituição é que a criança de zero a cinco anos,

foi concebida como “sujeito de direitos” (Brasil, 1988) após reivindicações e lutas da sociedade civil.

No estado do Paraná, a Deliberação nº. 034/93 do Conselho Estadual de Educação estabelece requisitos mínimos exigidos para formação de pessoal docente, técnico e administrativo para trabalhar na EI em seus diversos setores, foi revogada a partir da deliberação nº 003/99, de forma a atender a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), que estabelece em seus artigos 41 e 42: à ocupar a direção o profissional formado em curso de graduação em Pedagogia ou em curso de pós-graduação em Educação; ao docente a formação em curso de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida no Curso Normal ou equivalente em nível médio, com habilitação específica para EI, que, ainda, se comprovada a inexistência de professores especificamente habilitados, poderiam ser indicados docentes formados no Curso Normal ou equivalente em nível médio ou Curso de Pedagogia, sem a especialização, bem como que cabe ao sistema de ensino promover o aperfeiçoamento dos professores de EI em exercício, de modo a viabilizar formação continuada (Paraná, 1999). Assim, altera-se a nomenclatura em relação aos profissionais da EI, que passam a ser assim denominados, substituindo a anterior denominação de pessoal docente, técnico e administrativo.

Em âmbito nacional que, durante a década de 1990, a EI assume um lugar de preocupação no sistema educacional e, passa a ser entendida como primeira etapa da educação básica, de acordo com a LDB 9394/96 (Brasil, 1996). A etapa deixou, portanto, de pertencer a Assistência Social e passa a ser de responsabilidade dos municípios, por meio de suas Secretarias de Educação.

Nesse sentido, o perfil do Sujeito Docente se organiza com a LDB, que se tem um novo perfil, pela exigência de curso superior em Pedagogia. Até então, não era necessário ter formação específica e os leigos poderiam atuar nesse campo educacional sem nenhum problema, sendo a EI encarada como extensão da família. Assim, o art. 62 da LDB estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na EI e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal (Brasil, 1996).

Além da Constituição Federal de 1988 e da LDB, outras legislações e políticas foram formuladas, dentre as quais se destacam: O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; a Política Nacional de EI (994); Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, a EC 59 de 2009, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, além dos diversos documentos orientadores já salientados ao longo das discussões na disciplina Políticas Públicas de EI, que norteiam as ações dentro do estado do Paraná, assim como nos demais estados da federação.

As políticas educacionais do Estado do Paraná tomam por base algumas leis nacionais e estaduais que regulamentam e embasam a Educação, dentre elas: a Constituição Federal (1988), a Constituição do Estado do Paraná (1989) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 (1996); o Plano Nacional de Educação (2001); o Plano de Carreira do Estado (Lei Complementar n.º 103/04 e Lei Complementar nº 130/2010), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Pública Estadual de Ensino (2009) e o atual PNE (2014) que norteia a construção dos Planos Municipais no estado do Paraná.

Observa-se que a história da história da EI encontra-se tímida no Brasil e no Paraná, pois tem um direito conquistado há 30 anos. Nesse sentido, na seção a seguir, procuraremos compreender, a partir da pesquisa em rede, as perspectivas e desafios sobre a profissão docente para a educação infantil no estado em questão.



## O SUJEITO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARANAENSE: DESAFIOS ATUAIS A PARTIR DA PESQUISA NACIONAL E PARANAENSE

Entende-se que o Trabalho do Sujeito Docente envolve as Condições e a Valorização dos Trabalhadores da Educação Infantil, bandeira histórica de luta desta categoria, que, em nossa compreensão, perpassa três eixos interligados entre si: Gestão, Formação e Carreira. Cada elemento desse isoladamente tem seu valor, e juntos se complementam, tornando-se imprescindíveis para a qualidade da educação, e para que de fato se estabeleça uma política sistemática e permanente de valorização dos trabalhadores em educação, sobretudo, na EI.

Observa-se que a preocupação de como educar essas crianças e qual espaço, assegurado pela Constituição Federal, esforços que materializam como grandes avanços dentro da política para a etapa de 0-5 anos, mas, cujas condições de trabalho docente para a EI é um debate que requer mais detalhamento e cuidado. Para além das questões de remuneração, o trabalho docente envolve:

[...] compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. **O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.** Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente (Oliveira, 2004, p. 1132, grifos nossos).

Vale sinalizar que importante avanço e conquista foi a primeira lei brasileira da educação pública foi sancionada, em 16 de julho de 2008, a Lei nº 11.738 em conformidade com a atual Constituição Federal de 1988. Em seu texto original, a referida Constituição, no inciso V do Art. 206, previa “piso salarial profissional” atrelado aos planos de carreira, deixando dessa forma

a definição do piso a critério dos estados, Distrito Federal e municípios, visto que estes têm autonomia para organizar a carreira dos profissionais da educação básica pública.

Além dessas alterações no Art. 206, a EC nº 53/06 também alterou outros artigos da Constituição que tratam da educação (Art. 7º, 23, 30, 211 e 212) e o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O referido fundo foi regulamentado em 2007 por meio da Lei nº 11.494 que trouxe um aspecto de grande relevância para a melhoria da remuneração dos professores, ao estabelecer no seu Art. 41, a obrigatoriedade de o poder público fixar, em lei específica, o piso salarial, determinando inclusive prazo para isso (até 31 de agosto de 2007). Foi diante destas determinações legais que a Lei do Piso foi instituída, e, que, posteriormente, com a EC 59 de 2009, a Educação Básica contempla dos 4 aos 17 anos, abarcando vários profissionais que estão inseridos na EI, para além das condições do trabalho docente que estão inseridos em seus estados e municípios.

Mas, quem é, na prática, o Sujeito Docente? Quem é o Sujeito Docente inserido no Trabalho com a Educação Infantil? Após revisitar a história e identificar os eixos que envolvem o trabalho docente, buscaremos compreender, a partir do único esforço coletivo encontrado, a pesquisa “Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil- Sinopse Do *Survey* Nacional”, do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais. Já a realidade paranaense foi documentada no “Relatório Estadual da pesquisa: Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, de 2010, destacados a seguir.

## **DA PESQUISA NACIONAL**

Em 2010, o Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO/FaE/UFMG, apresentou os

resultados do *survey* realizado pela pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Teve por coordenação nacional as Doutoradas Dalila Andrade Oliveira e Lívia Maria Fraga Vieira, com equipes em Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina (Relatório Nacional, 2010).

Com um universo de composto por 8.895 sujeitos docentes de Educação Básica dos sete estados do Brasil supracitados, a pesquisa nacional teve como objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas. O trabalho em rede contou com oito grupos de pesquisa dos sete estados pesquisados, à saber: GESTRADO/UFGM, GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM, GEPETO/UFSC. O resultado publicado dispõe de informações sobre a pesquisa, notas técnicas com conceitos e termos utilizados, notas metodológicas, plano amostral e a sinopse das informações colhidas no *survey*.

A fonte de coleta foi feita por meio de um questionário (*survey*) estruturado que conjuga 85 questões fechadas e abertas, com o intuito de obter informações acerca desse grupo de profissionais.

## **DA PESQUISA ESTADUAL: DA COMPLEXIFICAÇÃO À FLEXIBILIZAÇÃO**

Com os mesmos objetivos da pesquisa nacional, o exame documental no estado do Paraná tomou por base os registros escritos oficiais gerados nos municípios tomando por base os dados referentes às políticas públicas do Estado do Paraná e de cinco municípios: Almirante Tamandaré, Andirá, Curitiba, Jaguariaíva e Pato Branco, entrevistas com dirigentes, bancos de dados do MEC/INEP, IBGE e IPARDES –PR e materiais bibliográficos disponíveis ao público.

A amostra paranaense revelou características amplas, visto que a seleção aleatória dos municípios, no caso do Paraná, foi positiva, pois, apesar de as regiões Noroeste, Oeste e Centro do

Paraná não terem sido contempladas, essa metodologia foi capaz de cobrir os principais movimentos de ocupação do Estado do Paraná.

O universo do estado do Paraná contou com 126.201 sujeitos docentes, representando 18,98%, com amostra de 13,11% do universo nacional, contando ainda com um fator de expansão de 109,45, do total nacional de 664.985 entrevistados (GESTRADO/UFMG, 2010). Depois de Minas Gerais, o estado do Paraná foi com o maior número de entrevistados.

O público é composto expressivamente por mulheres (97,2%) em relação aos homens (2,6%). Essa predominância feminina não é surpresa quando confrontada com a literatura já produzida sobre o tema (Souza; Moro, 2012). Ainda, os dados da pesquisa, revelam aspectos importantes sobre a carreira docente. Indicam, sobretudo, contradições entre o cargo que ocupam via concurso e o papel/função que desempenham, além da ausência de regulamentação da etapa e da fase inicial que se encontrava acerca da organização do trabalho docente e objetivos para a Educação Infantil.

Na cidade de Curitiba não traz termos sobre a nomenclatura dos profissionais da EI (professor, auxiliar, entre outros); em Almirante Tamandaré, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré, em maio de 2009, o corpo docente compreendia 92 Educadoras Infantis, 12 professoras, 23 Atendentes Infantis, e 85 Estagiárias, que demonstra, a formação em nível superior é inferior a outras carreiras; por fim, na cidade de Pato Branco, o quadro do magistério do município era formado por 66 babás; 61 estagiários, 9 professores com habilitação de Magistério, 102 professores cursando o Ensino Superior, 82 professores com licenciatura, 1 leigo.

O quadro 1 demonstra no universo mapeado alguns cargos relacionados aos destacados sobre a educação Infantil, complementando alguns daqueles já mencionados:

**QUADRO 1: CARGOS NA PESQUISA SURVEY PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PARANAENSE**

Cargo	Total	
	Números inteiros	%
Assistente de Educação Infantil	8	2,1
Auxiliar de Serviços de Educação	6	1,5
Auxiliar de Serviços de Higiene e Alimentação	2	0,5
Educador Infantil	180	46,3
Professor	78	20,1
Outro	26	6,7
NR*	73	18,8

\* Não resposta, não sabe

**Fonte:** Gestrado, UFMG, banco de dados (2012); adaptado de Souza e Moro (2012).

Os cargos de Educador Infantil e professor, perfazem 66,4% das vagas em concursos. Contudo, de acordo com o *survey*, bem como Souza e Moro (2012), a partir da prática real que desempenham, o percentual se modifica um pouco. O cargo exige formação em nível médio com habilitação em Magistério, em consonância com a LDB, contudo, pode-se entender que, dependendo da temporalidade do concurso, uma ressalva é fundamental: nem toda ressalva em nível médio corresponde a formação específica para o magistério; o mesmo que pode acontecer para graduação (licenciatura em Pedagogia, por exemplo) e pós-graduação, o que implicaria pensar que mais profissionais não teriam formação nas especificidades da Educação Infantil, podendo aumentar, significativamente, o quadro de falta de formação, que gera cargos adversos e até do próprio educador.

De forma a atualizar dados sobre o sujeito docente da EI paranaense e a discussão, somada às categorias, os dados do INEP<sup>6</sup>, em série histórica de 2013 até 2017, revelam que nos municípios mapeados que há um crescente no número de auxiliares docente em detrimento de professores, assim como um alargamento de instituições conveniadas. A tabela 1 demonstra as taxas de o seu crescimento ou diminuição sobre o professor e auxiliar docente, que, em sua maioria, mesmo quando as contratações de professores aumentam e de auxiliares cresceu substancialmente, o que demonstra que as políticas municipais de valorização docente precisam ser analisadas e reavaliadas. Para ilustrar tal crescimento, o Gráfico 1 e 2 demonstram os dados.

**TABELA 1: SUJEITO DOCENTE DA EI PARANAENSE DO UNIVERSO MAPEADO (2013-2018) \***

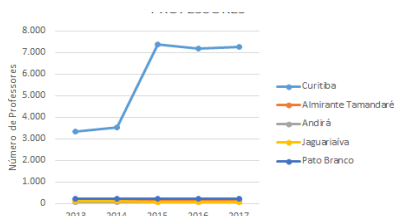
Cidade	Auxiliares Docentes					Professores				
	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017
Curitiba	4.688	4.402	756	656	706	3.347	3.540	7.400	7.170	7.275
Almirante Tamandaré	69	39	29	29	51	103	95	106	134	163
Andirá	27	31	29	35	2	50	54	52	53	63
Jaguariaíva	9	12	86	78	89	103	104	52	50	60
Pato Branco	181	219	238	309	350	211	206	222	210	200

\* Dados sobre creche, pré-escola e educação infantil unificada.

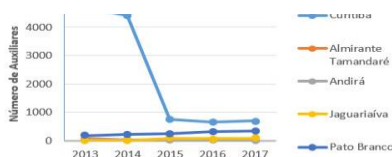
**Fonte:** adaptado pela autora a partir da elaboração do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR sobre os microdados do Censo Escolar/INEP, 2018.

<sup>6</sup> Consulta realizada em novembro de 2018, no sítio do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP, na aba indicadores. Ver mais em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>.

**GRÁFICO 1: NÚMERO DE PROFESSORES DA EI PARANAENSE NO UNIVERSO MAPEADO (2013-2018)**



**GRÁFICO 2: NÚMERO DE AUXILIARES DA EI PARANAENSE NO UNIVERSO MAPEADO (2013-2018)**



**Fonte:** elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP, 2018.

Essa tendência, em relação ao estado do Paraná, evidencia uma lógica de flexibilização da condição trabalhista, podendo ser observados com o surgimento de uma nova categoria de trabalho na EI, contratada com uma condição afastada da complexificação do trabalho docente e apartada da luta dos sindicatos sobre a relação trabalhista. Temos, desse modo, a proposição de categorias distintas que partilham o mesmo espaço de trabalho, em muitas vezes em condições hierarquizantes, em que, comumente, imprimem uma dinâmica de trabalho não unificadora dos eixos educação/formação/valorização/gestão. Esse aspecto se acirra quando observamos os números para todo o estado em relação ao tipo de vínculo de contratação da tabela 2, ilustrados também pelo gráfico 3.

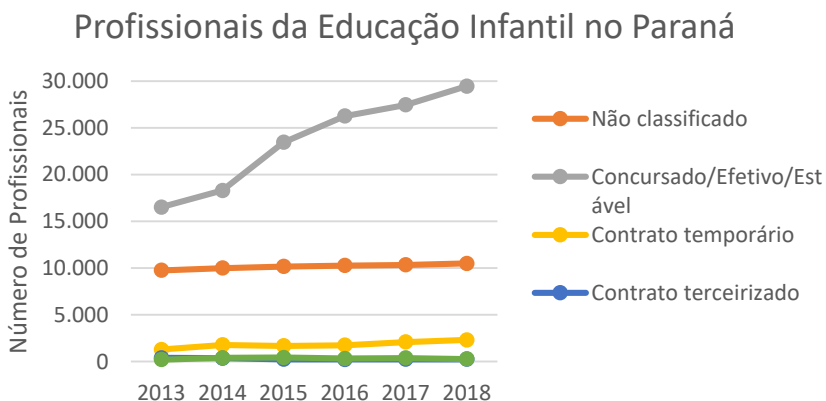
**TABELA 2: NÚMERO DE PROFESSORES NA EI PARANAENSE POR TIPO DE VÍNCULO (2013-2018)\***

Tipo do vínculo	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Não classificado	9.754	9.994	10.176	10.277	10.348	10.502
Concurado/Efetivo/Estável	16.523	18.295	23.440	26.250	27.454	29.459
Contrato temporário	1.295	1.787	1.691	1.753	2.093	2.311
Contrato terceirizado	406	372	250	234	243	250
Contrato CLT	215	400	429	331	378	287
TOTAL	28.193	30.848	35.986	38.845	40.516	42.809

\* Dados sobre creche, pré-escola e educação infantil unificada

**Fonte:** adaptado pela autora a partir da elaboração do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR sobre os microdados do Censo Escolar/INEP, 2019.

**GRÁFICO 3: NÚMERO DE PROFESSORES NA EI PARANAENSE POR TIPO DE VÍNCULO (2013-2018)**



**Fonte:** elaborado pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP, 2019.

Destacamos alguns cargos desvalorizaram o perfil do profissional do docente demonstrado na pesquisa *survey* paranaense: babás, alto número de estagiárias, leigo, podendo ser identificados como demonstra não classificado e outras modalidades temporárias, mas que, em alguns municípios outros arranjos de atividade efetiva que não precisam de formação de acordo com a legislação vigente (sinalizados na tabela 3). Bianca Correa, sobre isso sinaliza:

Chama a atenção o fato de que no Brasil, entre 2013 e 2017, o número de auxiliares docentes nas creches das redes municipais tenha passado de 97.799 para 122.450. A política de contratação de pessoal como auxiliar tem sido uma das estratégias dos municípios para diminuir seus custos e ampliar as matrículas em creche. Embora esses auxiliares atuem diretamente com as crianças, exercendo, portanto, função docente, eles trabalham em jornada integral por salários muito inferiores (bem abaixo do PSPN), não integram os planos de carreira



locais e, em geral, também não participam de atividades de formação continuada. Com tal política os municípios ferem os direitos desses trabalhadoras e, mais sério, desrespeitam o direito da própria criança, que não se limita à vaga em uma creche, mas, a um atendimento de qualidade, o que envolve ser educada por profissionais habilitadas e devidamente valorizadas (Correa, 2018<sup>7</sup>).

Analiticamente, os dados pós a pesquisa do *survey* destacados, acenam para um alargamento da docência na organização da carreira dos trabalhadores da EI, um grupo de trabalhadores “auxiliares” (Côco, 2010), com diversos vínculos demarcados por Côco (2010): auxiliar, assistente ou educador de EI, auxiliar de atividades educativas, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de berçário, auxiliar de recreação, auxiliar de creche, auxiliar de turma, berçarista, babá, pajem, monitor, professor auxiliar e outras. Esses podem atuar em parceria com os professores (Ferreira; Côco, 2011), com distinções que expressam formas diferenciadas de vínculo empregatício, de formação, de remuneração (geralmente inferior à do magistério) e de carga horária solicitada (geralmente superior). Em relação a um desses elementos, que tem desdobramentos sobre os demais, a tabela 3 demonstra o nível de formação e contratação no Paraná nos últimos anos.

**TABELA 3: NÚMERO DE PROFESSORES NA EI PARANAENSE POR FORMAÇÃO (2013-2018)**

<b>Formação do Professor</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Ensino Fundamental	165	148	137	133	96	99
Ensino Médio	4.128	4.416	5.359	5.653	5.103	5.113
Médio Normal ou	4.955	4.890	5.894	5.529	5.145	4.701

<sup>7</sup> Depoimento disponível no Laboratório de Dados Educacionais, no Facebook, por meio da *Fanpage*: <https://www.facebook.com/laboratoriodedadoseducacionais/>.

Magistério						
Superior	529	429	519	502	525	479
Superior com licenciatura	8.159	8.792	10.039	10.520	10.546	10.441
Especialização	9.998	11.852	13.674	16.051	18.555	21.428
Mestrado	56	71	61	95	126	144
Doutorado	3	3	10	5	9	12
TOTAL	27.993	30.601	35.693	38.488	40.105	42.417

\* Dados sobre creche, pré-escola e educação infantil unificada

**Fonte:** adaptado pela autora a partir da elaboração do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR sobre os microdados do Censo Escolar/INEP, 2019.

Os números demonstram boa escolaridade, com números altos com especialização e superior com licenciatura, mas com número expressivo do aumento com profissionais docentes com ensino médio (auxiliares de vários universos, cuidadores, entre outros). Com exigência de formação vinculada ao ensino fundamental ou médio, mesmo inseridos nas instituições educativas pertencentes aos sistemas de ensino, geralmente esses profissionais não pertencem aos quadros da carreira do magistério (ASSIS, 2009), que, nesse caso, adentraram o quadro. Com isso, a maioria deles exerce atividades diretamente com os estudantes sem contar com garantias e direitos referentes à jornada de trabalho, piso salarial, configuração de carreira e investimento em aperfeiçoamento, estudos e planejamentos, preconizados para o magistério (Art. 67 da Lei 9.394/96), que, demonstram, uma grande precarização do sujeito docente em modalidades outras permitidas pela Lei.

Portanto, é necessário desenvolver ações de valorização do trabalho docente da categoria para a EI e, nesse sentido, salientamos a importância dos coletivos municipais, bem como sindicatos e os fóruns de EI ligados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), para a fiscalização e alcance de políticas que

propiciem melhoras na qualidade da EI, seja para os sujeitos docente e para as crianças.

Ainda, pesquisas como a realizada pelo GESTRADO e toda rede, em destaque aos pesquisadores do NUPE/UFPR e GEDUC/UEM, são fundamentais, pois mapeiam e analisam as condições de trabalho e formação do sujeito docente, que, nesse ensaio, chamamos a atenção para a EI, na proposição e para a implementação de políticas, visando subsidiar as ações voltadas para o sujeito docente. Apreende-se que o Relatório Estadual (2010) é também instrumento de fiscalização e sinalização de onde os municípios precisam se atentar às políticas nacionais, pois existem elementos que precisam ser cumpridos, como o piso salarial, plano de carreira, formação continuada, portanto, a ausência e/ou poucos dados sobre a EI mostram a importância demonstram o quanto precisamos avançar na valorização profissional dos profissionais da educação.

Vale ainda demarcar, no campo da política de EI, o desafio de articular as ações da EI em consonância com as ações públicas municipais, estaduais e ou federal, entendendo a educação da infância como campo intersetorial, sob coordenação da área de educação. As documentações da pesquisa recolhida no universo paranaense indicam para tal dificuldade, qual seja: quando há menção à EI, não se identifica a articulação desta etapa educacional à outras ações políticas de governo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreender, historicamente, quem é o sujeito docente na Educação Infantil paranaense é fundamental para entender os desafios atuais para a profissão. Mapear experiências e estudos que buscam entender quem é esse sujeito, em uma perspectiva de rede, como o esforço travado no *survey*, apresenta-se como um esforço necessário que vai até o chão da escola para compreender quem é esse professor, em quais condições ele trabalha, sua formação, além de cobrar maior transparência no acesso à informação.

Por meio do diagnóstico do *survey*, apresentou a situação em que se encontram esses profissionais e captar suas opiniões em relação a suas condições de trabalho, dados que não é disponibilizado em outro universo. Elementos de condições das unidade(s) educacional (is) em que estão lotados; perfil sociodemográfico; formação profissional; situação funcional; valorização profissional; rendimentos e atividades paralelas; contexto familiar; deslocamento para o trabalho; atividades exercidas no ambiente escolar; envolvimento dos pais dos alunos; relacionamento com os alunos; relacionamento com seus pares; gestão escolar e avaliação do docente; fatores que dificultam a atividade de docência; perspectivas e melhorias; filiação a sindicatos e partidos políticos; e saúde do profissional são fundamentais para avançar nas discussões e análises sobre o Trabalho Docente (do Sujeito Docente e a Educação Infantil) no estado do Paraná e no Brasil. Sobre a atualização de alguns dados, observamos um acirramento entre a complexificação do sujeito docente da EI e a precarização de seu trabalho, sobretudo, nas diversas formas de contratação.

Sobre uma política atual e os desafios do trabalho docente na EI brasileira, o PNE (2014), que em sua meta 15, previu que no prazo de um ano a contar de sua vigência garantir que todos os professores da educação básica formação em nível de superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Contudo, novamente, esta meta deveria se dar mediante adoção de uma política nacional de formação de profissionais realizada via regime de colaboração entre os entes federados, o que dependeria de maiores investimentos.

Vale destacar as ações municipais que junto às Universidades Públicas e o Governo Federal, via Ministério da Educação a partir do final da primeira década dos anos 2000, anterior ao PNE vigente, que somatizaram esforços como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para formar, em nível superior, profissionais da educação básica. Hoje a luta se intensifica pelas mudanças

conjunturais em tempos neoliberais, pós PNE, aprofundados com a EC nº 95 (2016), que limita por 20 anos os gastos públicos, os desafios são ainda maiores para nossa categoria e os cortes em 2019 para o ensino superior e a educação básica, o que afeta, diretamente, o sujeito docente da EI, seja em seus aspectos formativos e/ou empíricos, no trabalho direto com a práxis.

No intuito de juntar as amarras finais desse estudo, ressaltamos a necessidade de enfrentar os desafios árduos de uma formação de educadores voltados aos princípios conservadores neoliberais atuais, de investimentos parcos e de formação de habilidades técnicas (competente tecnicamente e inofensivo politicamente). Findamos esse texto com Evangelista e Shiroma (2007), pois em tempos sombrios como os que enfrentamos “O desafio é sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais” (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 539) e lutar pela escola pública de qualidade e pelo trabalho valorizado do sujeito docente.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. (2009). Ama, Guardiã, Crecheira, Pagem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: Angotti, Maristela. (org.) **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, p. 37-50.

BRASIL (2006). **Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá Nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 5 de novembro de 2018.

Brasil. (2001). **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A.

BRASIL. (2007) **Lei do FUNDEB**: Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. (2008) **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)

BRASIL. (2009). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. (2009). **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Publicada no DOU de 29/5/2009, Seção 1, p. 41 e 42.

BRASIL. (2014). **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara.

BRASIL. (2016). **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 29 de novembro de 2018.

CABRAL NETO, Antônio; Oliveira, DALILA ANDRADE, Vieira, Lívia Fraga. (2013). **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica**- 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras, Natal-RN.

CÔCO, Valdete. (2019) Auxiliar de educação infantil. In: Oliveira, Dalila Andrade; Duarte, Adriana Maria Cancelli; Vieira, Lívia Maria Fraga (Org.). **Dicionário - Verbetes**. GESTRADO/UFMG. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=51>. Acesso em 16 de maio de 2019.

DUARTE, Adriana et al. (2012). **O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

EVANGELISTA, Olinda; Shiroma, Eneida Otto. (2007). Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez.

GOMES, Marineide de Oliveira. (2009). **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez.

LARA, Ângela Mara de Barros. (2006). Apontamentos históricos sobre a educação infantil no Estado do Paraná: 1904-1940. In: Saviani, Demerval; Lombardi, José Claudinei; Sanfelice, José Luís. (Org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.

MAUÉS, Olgaíses et al. (2012). **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. (2011). **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (2014). **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe – PE: CCS Gráfica e Editora.

OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (2012). **Trabalho na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

PARANÁ. (1993). **Deliberação n.º 09/06, aprovada em 20 de dezembro de 2006.** Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização Técnica de Nível Médio.

PARANÁ. (2004). **Lei Estadual nº 103 de 15 de março de 2004.** Complementado pela Lei Estadual Complementar nº 130 de 14 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 5 de novembro de 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. (1993). **Deliberação nº 034/93.** Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Aprovada em 12.11.93. Curitiba: CEE/PR.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. (1999). **Deliberação 03/1999, de 03 de março de 1999.** Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná que Revoga a Deliberação n.º 034/93.

RELATÓRIO ESTADUAL DO PARANÁ. (2010). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil:** Paraná. Universidade Federal do Paraná, Núcleo de Políticas Educacionais. – Curitiba.

RELATÓRIO NACIONAL. GESTRADO/UFGM. (2010). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil:** sinopse do *survey* nacional / Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte.

SOUZA, Gisele. (2009). História da educação infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX. In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED.**

SOUZA, Gisele. (2010). Os jardins de infância públicos no início do século XX. In: SOUZA, G. de. (Org.). **Educar na Infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina. (2012). Trabalho docente na Educação Infantil no Paraná: particularidades, armadilhas e perspectivas. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **O trabalho docente da educação básica do Paraná.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço. p. 45-68.



VIEIRA, Livia Fraga et al. (2013). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do Survey nacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2013.

# CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FOMENTO À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

Luis Guilherme Vieira<sup>1</sup>  
Everton Bandeira Martins<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2018, os autores obtiveram contato com a escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso (Chapecó-SC), por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP), o qual foi lançado como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores<sup>3</sup>. Esta instituição havia recebido a partir do primeiro semestre de 2017 o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (instituído pela portaria N° 1.145/16/MEC), sendo que, isto foi obtido a partir de um edital no qual a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina fez uma parceria com o Instituto Ayrton Senna para elaborar um currículo nas diretrizes do programa. A parceria de uma instituição privada com Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina gerou um currículo

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa Residência Pedagógica. [luis.guilherme.vieira@outlook.com](mailto:luis.guilherme.vieira@outlook.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professor Assistente II da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Coordenador do núcleo de História no Programa Residência Pedagógica. [everton.martins@uffs.edu.br](mailto:everton.martins@uffs.edu.br)

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 21/05/2019.

estadual para um grupo de 15 escolas que ingressaram no referido programa<sup>4</sup>.

A partir da leitura de Saviani (2010)<sup>5</sup> foi observado que o currículo em questão possuía um caráter Neoescolanovista. O apontamento é justificado devido a base didático pedagógica ser um pré-requisito disposto na portaria N°1.145/16/MEC que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral Nesse sentido, devido ao programa estipular uma base didático pedagógica para o ingresso nele, surge a inquietação de quais outras diretrizes foram estipuladas por este programa. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o contexto de produção de texto da portaria N° 1.145/16/MEC<sup>6</sup>, e como objetivos específicos: Dialogar sobre os meios deliberativos que deram origem a portaria N°1.145/16/MEC (Subtítulo: A elaboração da portaria N°1.145/16/MEC); analisar a forma que ocorre a apropriação do discurso de Delors (et al., 2010)<sup>7</sup> pela portaria N°1.145/16/MEC (Subtítulo: O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI de Jaques Delors e sua relação com a portaria N°1145/16/MEC); problematizar o possível currículo que seria formado a partir das diretrizes da portaria

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 21/05/2019.

<sup>5</sup> Nesse momento, Saviani é utilizado para demonstrar que as proposições de Delors (et al. 2010) são reconhecidas como uma proposta neoescolanovista. Neste trabalho não se pretende discutir os demais segmentos neopragmatismo e neoprodutivismo. Contudo, durante a pesquisa será abordada a vertente neotecnicista.

<sup>6</sup> Está análise tem por referencial teórico-analítico os escritos de Mainardes (2006), que foram desenvolvidos a partir das contribuições da “*policy cycle approach*” (abordagem do ciclo de políticas) formulada por Stephen Ball e Richard Bowe em 1992.

<sup>7</sup> Em 1996 a UNESCO publicou um relatório para comissão internacional de educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, organizada por Jacques Delors. Este texto consiste na apresentação de uma perspectiva de modelo didático pedagógico para uma sociedade mundial. A análise deste autor torna-se relevante tendo em vista que o mesmo aparece tanto na EM 84/16/MEC, quanto na portaria N° 1.145/16. Sendo parte de seu discurso utilizado como diretriz para a referida portaria.

Nº1145/16MEC (Subtítulo A ideia de currículo na Portaria Nº1.145/16).

Para tal pesquisa, é proposto a metodologia de uma análise textual discursiva, segundo Medeiros e Amorim (2017), definindo que a pesquisa em educação procura descrever algo no sentido de expor de registrar ou explicar para atribuir valor a análise. Nesse sentido, análise textual discursiva procura desenvolver a interpretação e a descrição dos elementos analisados, sendo que a interpretação segue uma visão hermenêutica de reconstrução de significados com ênfase na perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. De caráter qualitativo, a partir das contribuições de Günther (2006). Como recorte temporal foi definido o segundo semestre de 2016, tendo em vista o ano de publicação das fontes: EM 84/MEC/16 (15/09/2016); Medida Provisória Nº746/16 (23/09/2016); portaria Nº1145/16/MEC (10/10/16).

Para dar subsídio a pesquisa, foram analisados tanto os trâmites da Medida Provisória relacionados à portaria, por meio do site do Senado e da Câmara dos Deputados, quanto a Exposição de Motivos (EM) referente à portaria. Buscando compreender o contexto de produção de texto, com destaque para influências como de Delors (et al., 2010), por consequência da UNESCO, e as influências das bases pedagógicas vigentes neste processo (Neotecnicista e Neoescolavista). Assim como, buscou-se em que medida a Portaria influencia, direta ou indiretamente, as Secretarias Estaduais de Educação na formulação de seus currículos e na escolha das escolas que iriam ingressar no programa.

## **A ELABORAÇÃO DA PORTARIA 1.145/16/MEC**

Neste subtítulo pretende-se dialogar sobre os meios deliberativos que deram origem e que justificam a criação do programa em questão. Em 1988, quando elaborada a Constituição da República Federativa do Brasil, prevê-se no artigo 214 da União, que ela estabelecerá um plano nacional de educação com duração

de 10 anos, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação. Tal ocorre para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Para o cumprimento desta, a lei N°13.005/14 foi sancionada, o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse sentido, o PNE/14 é trazido para a o diálogo, pois o mesmo é uma das justificativas/legitimadores dá portaria N°1145/16/MEC, sendo as metas 3, 6, 7 e 19<sup>8</sup> presentes em seu discurso.

Estas metas, unidas a Medida Provisória N° 746 de 2016 torna-se o princípio norteador da portaria N° 1.145/16/MEC do Ministério da Educação, o Programa de Fomento a Implementação de Escolas em Tempo Integral. Tendo como base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto em aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais seguindo os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. E como objetivo geral ampliar a oferta de educação em tempo integral no ensino médio aos Estados e no Distrito Federal, por meio de transferência de recursos para Secretarias Estaduais de Educação (SEE).

Segundo a EM84/16/MEC<sup>9</sup>, este programa (portaria 1.145/16/MEC) dedica-se ao ensino médio e o seu desenvolvimento,

---

<sup>8</sup> Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). [...] Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. [...] Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...] Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

<sup>9</sup> Uma EM (Exposição de Motivos) trata-se do documento no qual se justifica a razão pela qual é posposta uma lei, Medida Provisória, entre outros tramites legislativos.

argumentando que o mesmo passa por uma crise estrutural, tendo em vista um currículo extenso e superficial que não dialoga com a juventude e nem com o setor produtivo. Porém, é necessário que se compreenda que segundo Kuenzer (2001), existe uma dualidade estrutural nesta modalidade de ensino desde sua criação em 1942, tendo em vista a problemática de um período que deve preparar o sujeito para inserção mercado de trabalho ou no ensino superior, unido ao objetivo de que o sujeito deve compreender seu papel de cidadão na sociedade. Para a autora, esta dualidade estrutural é permanente neste período escolar, sendo que, apesar de diversas propostas durante a História do Brasil, de uma escola unitária e básica, sempre é retomado o caráter dualista ao ensino médio, em razão principalmente das necessidades do mercado de trabalho. Como por exemplo, as escolas voltadas para o ensino médio e profissionalizante. Contudo, Kuenzer (2001) enfatiza que apesar da educação ser uma questão social sua formulação possui um caráter político, visto que, suas diretrizes, metas e estratégias são desenvolvidas muitas vezes por indivíduos que não estão imersos no meio pedagógico.

Em 15 de setembro de 2016 o então Ministro de Estado da Educação envia a EM 84/16/MEC que daria a origem a Medida Provisória N°746/16<sup>10</sup>. Em sua proposta, o Ministro de Estado da Educação faz uso dos seguintes argumentos:

[...] 4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.[...] 24. A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de

---

No caso da EM 84/16/MEC, a mesma propõe tanto o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral por meio da portaria N°1.145/16. Quanto a reforma do ensino médio que se concretiza por meio da lei 13.415/17.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acessado em: 10/08/2018.

Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência.( BRASIL. 2016 A)

Estes argumentos, relatam a precariedade estrutural do ensino médio no Brasil, e a partir de Delors (et al., 2010), faz proposições a proposta do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral<sup>11</sup>. O texto ao qual o ministro se baseia é “Educação, um Tesouro a Descobrir”, relatório para a UNESCO, da comissão internacional sobre educação para o século XXI, de 1996<sup>12</sup>. Neste relatório, os membros da comissão, incluindo o próprio Jacques Delors, deixam claras as necessidades de reformas educacionais pensadas para a sociedade emergente. O relatório propõe reformas educacionais, principalmente no ensino médio, que assim como ressaltou Kuenzer (2001), por tratar-se de um período intermediário entre o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, e a preparação para inserção do mercado de trabalho e para a cidadania. Contudo, o relatório vai além disto, suas proposições se relacionam com a redução da desigualdade social, e o combate à preconceitos diversos.

Neste contexto, durante o processo de elaboração e aprovação das emendas que envolve a Medida Provisória N°746/16, é possível notar que o relatório de Delors (et al., 2010) possui substancial destaque no discurso dos parlamentares. Assim como, uma

---

<sup>11</sup> Para proporcionar fluidez ao texto, o programa será referido como portaria N°1.145/16, tendo em vista que esta portaria é quem o institui. Contudo, está portaria se trata do período de implementação, sendo a mesma revogada em 13/06/2017 e substituída pela portaria N° 727/17, havendo poucas modificações, principalmente devido a lei N° 13.415/17.

<sup>12</sup> Entretanto neste trabalho será usada a versão de 2010.

preocupação com relação à economia, o mercado de trabalho, e como citado pelos próprios parlamentares, a crise da Educação. Nesse sentido, o relatório de Delors torna-se princípio fundador para que se construa a portaria N°1.145/16/MEC. Como pode ser observado no capítulo 1 da portaria N°1.145/16/MEC, intitulado; do programa:

Art. 1 o Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória n o 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

§ 1 o A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

§ 2 o A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, tratando-se de condição para participar do Programa. (BRASIL, p 23, 2016 B)

Ao se referir no objetivo do programa, mais uma vez a portaria N°1.145/16/MEC, evidencia suas bases no relatório de Delors (et al.,2010). No referido relatório, é proposto que se faça uma percentagem mínima (25%) do orçamento destinado à ajuda ao desenvolvimento para o financiamento da educação, essa alocação em favor da educação deverá ser garantida.

Art. 2º O Programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do Programa. (BRASIL, p 23, 2016 B)

Como pode ser observado, o objetivo do programa se baseia na transferência de recursos públicos para Secretarias Estaduais de Educação, para que assim possa prover escolas em tempo integral



no ensino médio. Contudo, em seu texto, é possível notar diversas contradições as quais serão discutidas posteriormente. Para tal, a *priori* discutiremos o relatório de Delors (et al., 2010) e sua relação com a portaria N°1.145/16/MEC.

## **O RELATÓRIO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI DE JAQUES DELORS E SUA RELAÇÃO COM A PORTARIA N°1145/16/MEC**

Segundo Mainardes (2006), em relação ao ciclo de políticas educacionais, o contexto de influência deve ser analisado primeiramente<sup>13</sup>. Visto que, é onde normalmente se originam as políticas públicas e onde seus discursos são construídos. Para o autor, o contexto de influência é o momento em que grupos de interesse disputam intervir nas definições das finalidades sociais da Educação, e do que significa ser educado. Sendo também neste contexto, que os conceitos adquirem legitimidade e forma um discurso para base política. Nesse sentido, Mainardes (2006) aponta que a disseminação de influências nacionais e internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). (MAINARDES, 2006, p 51)

Dito isso, o objetivo deste subtítulo é analisar de que forma ocorre a apropriação do discurso de Delors (et al., 2010) pela portaria N°1.145/16/MEC. Em seu discurso, Delors (et al.,2010)

---

<sup>13</sup> Contudo, este será feito de forma parcial neste trabalho, com foco no relatório da UNESCO organizado por Jacques Delors.

destaca as perspectivas que se esperavam do pós-guerra fria, e o que se sucederia aquele momento. Neste sentido, o autor traz a educação como um meio da redução das desigualdades sociais, assim como ferramenta para o desenvolvimento econômico. O autor destaca as tensões existentes entre o global e o singular, as contradições que devem ser superadas por meio da Educação. Apropriando-se da percepção de uma sociedade mundial, propõe que o método apresentado no relatório deve orientar qualquer projeto sobre a educação vinculado a ampliação e aprofundamento da cooperação internacional. Neste momento, vale um apontamento de Gadotti (2012), o autor alerta que este discurso, vindo de organizações como a UNESCO, se propõe há um discurso “desideologizado”, contudo o autor afirma que isto torna-se inviável. Para ele, não se pode esperar uma verdadeira democratização de oportunidades de acesso à educação por meio do discurso da educação permanente, pois este fomenta uma maior disparidade entre as classes sociais. Sendo que, a educação deve ser pensada a partir da realidade social em que se insere. Nesse sentido, a ideia de um modelo educacional mundial ou homogêneo torna-se infundado, pois desconsidera as subjetividades de cada sociedade.

A partir de seus argumentos, Delors (et al., 2010) apresenta os quatro pilares para a educação: aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser. Ou seja, perspectivas Neoescolavistas<sup>14</sup>. Ideias estas adotadas pelos membros da comissão mista referente à medida provisória N°746/16<sup>15</sup>. Contudo, o relatório apresentado por Delors (et al., 2010) vai além, fazendo proposições a reformas educacionais.

Sem subestimar a gestão das condicionantes a curto prazo, tampouco negligenciar as adaptações necessárias aos sistemas existentes, a Comissão pretende sublinhar a necessidade de uma abordagem a longo prazo de modo

---

<sup>14</sup> Definição a partir das contribuições de Saviani (2010).

<sup>15</sup> Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4709496&ts=1528899943744&disposition=inline&ts=1528899943744>. Acessado em: 15/08/2018

que as reformas indispensáveis sejam levadas a bom termo. Por isso mesmo, ela insiste sobre o fato de que as reformas em profusão acabam por ficar sem efeito por não fornecerem ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem criarem as condições para que todos os atores participem de sua implementação. Além disso, como é demonstrado pelos fracassos do passado, um grande número de reformuladores, ao adotarem uma abordagem demasiado radical ou teórica, deixam de lado os úteis ensinamentos da experiência ou rejeitam as aquisições positivas herdadas do passado; daí, a insegurança de professores, pais e alunos que mostram pouca disponibilidade para aceitar e, em seguida, implantar as reformas. (DELORS et al., 2010, p 19)

Levando em conta tais argumentações, Delors (et al., 2010) propõe que seja realizado um tempo de adaptação para as reformas. O que entra em contradição com o capítulo VII, da portaria N°1.145/16/MEC referente ao monitoramento e permanência no programa. Como redução da média de abandono e reprovação cumulativamente, sendo no primeiro e no segundo ano do programa reduzir em 3.5 p.p. E no terceiro ano alcançar e manter o patamar de até 5%. Assim como, o artigo 18<sup>16</sup> referente a avaliação das escolas;

Art. 18 A Avaliação de Desempenho utilizará como critérios: § 1º Taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de no mínimo 75% dos alunos de ensino médio matriculados; § 2º O desempenho no ENEM de acordo com os seguintes critérios: I - 15 pontos acima da média geral do estado ou distrito federal, para as escolas inauguradas e sem matrículas até o início da vigência do Programa. II - 15 pontos acima da média da escola, para as instituições de ensino com as matrículas já estabelecidas até o início da vigência do Programa. (BRASIL, p 24, 2016 B)

Segundo o artigo 19<sup>17</sup> da portaria, as escolas participantes do programa que não atingirem as metas referentes a esta poderão ser desligadas do mesmo. Ou seja, a portaria desconsidera o tempo de adaptação proposto por Delors (et al., 2010), tanto da instituição como dos próprios indivíduos, e dos novos métodos educacionais.

---

<sup>16</sup> Capítulo VII – Do monitoramento e permanência no programa.

<sup>17</sup> Capítulo VII – Do monitoramento e permanência no programa.

Mesmo que no §6º (artigo 18)<sup>18</sup> a portaria declara que somente serão avaliados desempenho do artigo 18 no final do terceiro ano de participação no programa, é possível notar que as escolas que aderiram ao novo método educacional, encontram-se desde o início pressionado por resultados a serem cobrados em um curto espaço de tempo. De forma indireta, a portaria N°1.145/16/MEC induz as secretarias de educação dos respectivos estados a escolherem escolas que já possuam infraestrutura adequada<sup>19</sup>, com a média de participação no ENEM com resultados relativamente estáveis e com baixas taxas de evasão escolar. Tendo em vista que a média a ser avaliada é a referente ao estado, não referente à escola antes da implementação do programa.

Consideramos tal discurso destas diretrizes como uma vertente pautada no Neotecnicismo. Segundo Saviani (2010), o Neotecnicismo se embasa no empenho de introduzir a "pedagogia das competências", onde o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados, e a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado seja mediante a criação de agências reguladoras, seja diretamente como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, Provinha Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB)<sup>20</sup>, entre outros. Trata-se de avaliar alunos, escolas e professores a partir dos resultados obtidos e condicionar a distribuição de verbas e alocação de recursos.

A ambiguidade contida tanto nas emendas, quanto na própria portaria N°1.145/16/MEC, pode ser observada a partir da obra de

---

<sup>18</sup> Capítulo VII – Do monitoramento e permanência no programa.

<sup>19</sup> Capítulo IV – Do plano de implementação; Artigo 7º; parágrafo XI; Anexo IV.

<sup>20</sup> O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acessado em : 25/02/2018.

Saviani (2010). Para o autor, uma das bases didáticas pedagógicas contidas no Brasil na década de 90 é caracterizada como Neoescolanovismo, a ideia do aprender a aprender, aprender a buscar conhecimentos, aprender a estudar, a lidar com situações. Saviani aponta Delors (et al.,2010) como uma das fortes influências desta base didática pedagógica. Para Saviani, o aprender a aprender desloca o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade. Configurando em uma teoria pedagógica que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, mas sim o aprender a aprender. A dicotomia levantada com relação a isso, não a uma proposição para que não haja um método avaliativo, mas sim que se pense o método avaliativo condizente com à base didática pedagógica em que se apoia a reforma educacional.

A preocupação com resultados faz todo sentido quando observada a meta 7 do PNE de 2014, onde destaca:" fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB". O que para o caso do ensino médio, as metas sendo de 4,7 para 2017, 5,0 para 2019 e 5,2 para 2021. Mesmo a portaria N°1.145/16/MEC declarando que a avaliação das escolas será feita a partir do ENEM e dos índices de evasão escolar, em seu discurso também é buscado atingir a meta 7 do PNE de 2014. Ou seja, pode ser observado que a base didática pedagógica de Delors (et al., 2010), é ressignificada quando pensada para Portaria N°1.145/16/MEC, neste processo, parte de uma base didática pedagógica Neoescolavista é adaptada às formas avaliativas Neotecnicistas já contidas e legitimadas historicamente no sistema educacional brasileiro. A partir de Mainardes (2006), é possível observar como esta apropriação e ressignificação acontece dentro do processo político, para o autor, o texto político reflete as disputas ocorridas dentro do processo de construção de uma legislação. Feitas estas observações, será

proposto a seguir uma reflexão sobre os currículos que devem ser formulados a partir das perspectivas da portaria N°1.145/16/MEC.

## **A IDEIA DE CURRÍCULO NA PORTARIA N°1.145/16**

Como pode ser observado anteriormente, a portaria N°1.145/16/MEC propõe uma base pedagógica híbrida, formulada a partir de perspectivas Neotecnicista e Neoescolanovista, contudo não estabelece um currículo homogêneo para as Secretarias Estaduais de Educação, estas devem formular um currículo próprio e apresentá-lo como forma de ingresso no programa, conforme pode ser observado no capítulo IV (Do plano de implementação), artigo 7° (No plano de implementação), a SSE deverá:

III - Elaborar plano de trabalho, considerando o detalhamento de curto prazo que contemple período de 2 (dois) anos e vise a implantação da proposta de tempo integral nas escolas admitidas pelo Programa, atendendo todos os requisitos constantes desta Portaria;

IV - Elaborar proposta curricular integrada e específica para as escolas a serem beneficiadas pelo Programa;

§ 1o A carga horária estabelecida na proposta curricular deve ser de, no mínimo, 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos semanais, com um mínimo de 300 (trezentos) minutos semanais de Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais de Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados para atividades da parte flexível.

§ 2o A parte flexível deverá integrar a proposta curricular em conformidade com a legislação vigente, considerando as diretrizes nacionais e locais.

§ 3o Após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, as propostas curriculares das SEE deverão ser adequadas no prazo de 1 (um) ano, considerando a reforma do ensino médio. (BRASIL, p 24, 2016 B)

Gadotti (2012) faz proposições a uma perspectiva de educação, onde se deve questionar não apenas atividade prática, se deve questionar os próprios mecanismos e métodos da Educação, exercendo assim uma atividade filosófica tanto no campo teórico quanto prático. Este processo reflexivo leva a questão de porque este documento limita a base pedagógica, e de certa forma a base curricular, que os estados devem estabelecer. A educação para o

autor deve ser pensada a partir dos atores sociais envolvidos neste meio, nesse sentido, o objetivo deste subtítulo é problematizar a forma de currículos que seriam elaboradas a partir das diretrizes do programa, nessa perspectiva híbrida.

Segundo Macedo (2013), as políticas públicas educacionais no Brasil possuem uma forte influência tecnicista, herdada do período militar. Esta influência tecnicista pode ser observada anteriormente na forma desta proposta de base pedagógica híbrida. Nesse sentido, esta influência se reflete no currículo que deve ser montado. Ainda segundo a autora, no Brasil a perspectiva Tyleriana de currículo encontra seu espaço legitimado historicamente.

[...] perspectiva que me interessa abordar é a que chamarei de tradição técnica, que engloba desde as propostas eficientistas da década de 1920 até abordagens piagetianas como as de Cesar Coll ou as recentes pedagogias da competência, passando necessariamente por Raph Tyler e toda uma racionalidade para a qual o currículo é uma listagem de objetivos e competências operacionais ou conteúdos objetificados. (MACEDO, 2013, p 720)

Pacheco (2003) define esta racionalidade técnica, como uma razão instrumental sistêmica. Esta visão tecnicista do currículo parte do viés que as políticas são tomadas em um nível macro, reconhecendo-as em um papel centralizador e deixando escolas e professores com a função de implementá-las. Ou seja, uma perspectiva Tyleriana, onde se legitima uma certa estrutura da perspectiva curricular, uma estrutura hierárquica curricular desconsiderando os professores e a escola como atores sociais ao mesmo tempo em que legitima a formação de políticas como espaço de especialistas. Para fins de exemplificação foi feita uma análise no corpo de parlamentares titulares responsáveis pela

Medida Provisória N°746<sup>21</sup>, foi observado em suas biografias<sup>22</sup> que dentre os 24 Parlamentares, foi observado que metade dos membros titulares da comissão mista possui sua formação fora do campo da educação. Constatando-se na comissão mista um baixo índice de profissionais voltados à educação, enquanto por outro lado nota-se um grande contingente de formados em Economia, Direito e Engenharias<sup>23</sup>.

Dito isso, para Pacheco (2003), uma das grandes problemáticas disto é que a política educacional possui um caráter muito mais político do que teórico, sendo assim, o reconhecimento das subjetividades parte do conceito de tomada de decisão, ou seja, uma resignificação daquilo que inicialmente tratava-se de uma relação de poder. Para Apple (2009):

A educação está intimamente ligada à política de cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado de seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e

---

<sup>21</sup> Esta análise foi feita a partir dos sites da Câmara do Senado e da Câmara dos Deputados, trazendo os dados referentes as biografias dos parlamentares. Como critério, foi usado somente estes dados disponíveis. Devido a isto, destaca-se que alguns membros da comissão não cadastraram sua formação acadêmica, ou não possui. Portanto, estes dados são referentes ao período estático do dia 27/03/2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/>, <https://www.camara.leg.br/>.

<sup>22</sup> Estes dados foram buscados individualmente por meio dos seguintes sites: <http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa;> <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/home>. Acesso em; 27/03/2019

<sup>23</sup> Reforçamos neste ponto que a Medida Provisória N° 746/16 fica responsável por deliberar quanto a Política de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, enquanto o texto da portaria que implementa o programa fica sob responsabilidade do Ministério de Estado da Educação, segundo o texto da medida Provisória N°746/16 de 22/09/2016. Salientamos que apesar de não serem a mesma coisa, tanto política quanto o programa dialogam entre si. Disponível em: [http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_746\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf). Acesso em 20/05/2019.



concepções culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (P 59)

Somando-se a isso Sacristán (2013), discorre que o currículo se trata de um documento historicamente construído, o qual regula e distribui o que se deve ensinar e o que deve se aprender dentro das escolas, ou seja, o currículo é o documento que legitima uma cultura reproduzida dentro do espaço educacional. Contudo, o autor afirma que este documento não possui um caráter neutro, dentro do processo de seleção de conteúdos e habilidades, existe a sujeição de importância relacionada a eles, uma seleção do que de fato é considerado importante ser reproduzido dentro do espaço educacional, e o que não é reproduzido, o que não é considerado importante. Isto é o que delimita o discurso reproduzido no espaço educacional.

Para Sacristán (2000), a elaboração de um currículo passa por diversas influências, diversos subsistemas, os quais disputam espaço de poder na concepção deste documento, sendo que o subsistema prático pedagógico se trata do campo de atuação do currículo, ou seja, a escola. Dentro dos subsistemas que disputam o poder no ambiente escolar destaca-se, a partir do objeto de pesquisa em questão, o subsistema político administrativo. A política educacional, nesse sentido, trata-se de um espaço historicamente legitimado, e que no contexto dessa pesquisa age de forma a delimitar como os currículos devem ser elaborados, em qual bases pedagógicas eles devem ser embasados.

Contribuindo com a reflexão, Pacheco (2003) denomina esta influência como *engenharia curricular*, ou seja, uma análise das estruturas curriculares. Nesse sentido, o autor destaca o papel da política curricular, esta determina a centralidade das decisões relacionadas ao currículo, sendo que, estas decisões podem ser tomadas de forma horizontal ou vertical. A concepção de um discurso vertical na portaria N°1.145/16/MEC torna-se visível em sua análise, pois esta delimita tanto as bases didático pedagógicas, assim como, assume um caráter hierarquizado com relação aos

currículos, tendo em vista que esta decisão é tomada em um campo macro e além disso, é fornecido curto espaço de tempo para elaboração dos currículos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar que em um curto espaço de tempo foram tomadas as decisões relacionadas tanto ao envio de recursos, como a perspectivas de bases pedagógicas e por consequência, bases curriculares, em menos de um mês. Outro ponto a ser destacado é que as Secretarias Estaduais de Educação deveriam elaborar um currículo segundo estas perspectivas em menos de 3 meses, sendo que, o programa deveria se iniciar em 2017. Segundo a portaria N° 24<sup>24</sup> de 22 de dezembro de 2016 do MEC, as propostas já haviam sido analisadas e os recursos destinados ao FNDE/MEC. Nesse sentido, cabe um apontamento, em 72 dias os estados formularam, ou adaptaram, enviaram e foram aprovadas propostas curriculares para o início do programa.

Para Pacheco (2003), este caráter hierarquizado, vertical, das tomadas de decisões relacionadas à educação são embasadas na legitimidade do poder político, em uma perspectiva Tyleriana. Por outro lado, o autor traz outra perspectiva de política educacional, uma perspectiva horizontal, onde ambos os subsistemas que atua no espaço educacional dialogam e tomam decisões, a partir das realidades e necessidades de cada espaço social.

Por fim, foi possível observar algumas ambiguidades no documento analisado. Primeiramente nota-se uma forte influência internacional, principalmente da UNESCO, na elaboração da portaria N°1.145/16/MEC. Outro ponto é que, este documento se propõe a enviar recursos financeiros aos estados, para que por meio deste forneça o ensino médio em tempo integral, contudo não se encontra no discurso da portaria proposições relacionadas à

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/55561-portaria-24-16-tempo-integral-02jan-pdf/file>. Acessado em: 20/11/2018.

formação de professores ou a especialização destes. Assim como, observou-se que a portaria propõe uma base didático-pedagógica Neoescolanovista, na qual, será avaliada em perspectivas avaliativas Neotecnicistas construídas historicamente. Nesse sentido, nota-se também que apesar da portaria ser um documento anterior a Base Nacional Comum Curricular, esta anuncia que as Secretarias Estaduais de Educação deverão se adequar à BNCC quando a mesma entrar em vigor.

Assim como, foi possível apresentar as influências que este documento teve na elaboração dos currículos, pelas Secretarias Estaduais de Educação. Sendo que, na elaboração do currículo deverá ser considerada as características das bases pedagógicas explícitas e implícitas, na portaria. Destaca-se também, o curto espaço de tempo entre a Medida Provisória N°746/16, a portaria N°1.145/16/MEC, e os currículos aprovados no programa, sendo que este foi publicado por meio da Portaria N°24/16 do MEC.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Currículo, cultura e sociedade. In \_\_\_ **A política do conhecimento oficial**: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? 11 ed. São Paulo. Cortez. 2009. P 39-58.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 20/07/2018.

BRASIL. 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.

BRASIL. Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei no 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set 2016. Seção 1, p. 1. (A)

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25. (B)

BRASIL. 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. (C)

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 24, de 22 de dezembro de 2016. Resultado da adesão do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com recursos de programa federal, conforme Resolução CD/FNDE no 7, de 3 de novembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 2016. Seção 1, p.102. (D)

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Ed. 96/WS/9, Brasília, Faber-Castell MEC-UNESCO. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. 16. ed. São Paulo. Cortez. 2012.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 22, n. 2, p. 201-210, 2006

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo. Cortez. 2001

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre a educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**. V.12, N. 147, P 716-737, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MEDEIROS, Emerson. AMORIM, Giovana. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a

- pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.3, n. 3, p.247-260, 2017.
- SACRISTÁN, José Germino. O currículo: uma reflexão sobre a prática. In\_\_\_ **A cultura, o Currículo e a prática escola**. 3 ed, Porto Alegre, Artmed, 2000. p. 13-95.
- SACRISTÁN, José Germino. Saberes e incertezas sobre o currículo. In\_\_\_ **O que significa o currículo**. 1.ed, Porto Alegre, Penso, 2013. p. 16-37.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**. 1. Ed. São Paulo, Armerd, 2003.

# ENSINO DE GEOGRAFIA E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE PODE MELHORAR?

Lineu Aparecido Paz e Silva<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta reflexões acerca da Geografia Escolar que, diante do cenário de transformações da prática docente em sala de aula, vivencia uma fase em que às constantes transformações no cenário educacional são necessárias. É notório ressaltar que situações inovadoras surgem na Geografia Escolar em virtude das necessidades que o ensino vivencia e com elas possibilidades que podem favorecer a um ensino de qualidade, como, por exemplo, tecnologias digitais aplicadas a cartografia que favorecem a novas interpretações, como exemplo, podemos citar às imagens de satélite, a aerofotografia, as informações dos jornais, os livros, a televisão e o papel da mídia, o uso do vídeo, os computadores, enfim todos estes elementos refletem em constantes transformações no cenário da educacional da atualidade. A prática de ensino dos dias atuais não pode se prender a transmissão de informações, a memorização ou aplicar conteúdos de maneira mecânica.

Outro destaque a ser mencionado nesta análise diz respeito ao processo ensino-aprendizagem que se define pela sequência de atividades realizadas pelo professor e pelo educando que tem por objetivo principal a assimilação os conhecimentos, no caso desta análise direcionado a área de Geografia. O ensino e a aprendizagem se direcionam de acordo com a visão do professor e de sua maneira

---

<sup>1</sup>Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília. Professor de Geografia da Rede Municipal de Ensino em Alto Longá, estado do Piauí. E-mail: lineuprofgeo@hotmail.com.

de trabalhar os conteúdos em sala de aula, e, além disso, o conhecimento das funções didáticas, da compatibilidade dos conteúdos e das disciplinas com os procedimentos metodológicos influencia diretamente na aprendizagem discente.

Nesse sentido, a Geografia Escolar através da prática docente caracteriza-se por vivenciar um momento de desafios a serem encarados pelos docentes na Educação Básica em sua prática pedagógica no sentido de contribuir para a aprendizagem. A atividade do professor, no contexto escolar, tem relação com a atividade profissional e práticas pedagógicas atuais, pois, de fato, existe um cenário de ensino inovador para o aluno.

## **ENSINO DE GEOGRAFIA, PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Geografia, enquanto ciência da sociedade experimenta uma fase de intensas mudanças, não somente nas discussões acerca de seu objeto de estudo, mas na sua forma de ensinamento em sala de aula. Enquanto ciência está voltada para a análise do espaço geográfico e as suas múltiplas relações com o meio natural. E o Ensino de Geografia, diante do cenário de metamorfoses em seu espaço social passa por uma fase de consideráveis transformações que se refletem principalmente na prática docente em sala de aula. Atualmente na educação geográfica, diante das intensas discussões acerca do objeto de estudo da Geografia surge a necessidade de se entender o verdadeiro significado para o termo espaço geográfico, ou seja, para que serve e que relação existe com o local de moradia, da sociedade em seu cotidiano. Diante disso, o trabalho do professor de Geografia nas escolas é reflexo da discussão do termo espaço geográfico e de que maneira que este esta direcionado para a realidade dos alunos, além disso, é importante destacar que dinâmica espacial que a sociedade está vivenciando.

O ensino de Geografia no século XXI representa uma nova fase para a sociedade em que existe uma nova relação da desta com o conhecimento geográfico, e o trabalho do professor diante deste

quadro representa aos seus alunos uma maneira de lidar com as transformações que caracterizam novas aprendizagens na disciplina de Geografia.

O ensino do século XXI volta-se para a formação de cidadãos, que vivem o espaço com problemas e transformações de ordem natural e cultural, e em virtude disso, o domínio de certos conteúdos em Geografia representa um processo importante. Além disso, existe a necessidade de haver na sala de aula uma análise espacial mais aprofundada acerca de conteúdos e metodologias que facilitem a aprendizagem.

A Geografia Escolar nos últimos anos se caracterizou por representar objeto de constantes debates por importantes teóricos que estudam a educação. O certo é que nos dias atuais a atividade docente em Geografia deve ser direcionada à cognição, ou seja, um ensino que mostre a importância do estudo e as suas múltiplas funções. Nesse sentido concordando com Vesentini,

Um ensino crítico de Geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) Geografia(s) crítica(s), acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio (...) não se trata nem de partir do nada e nem simplesmente aplicar no ensino o saber científico, deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno-daí o professor não ser um mero reprodutor, mas um criador (VESENTINI, 1987, p.78).

O conteúdo ministrado em Geografia não deve se resumir a mera reprodução e nem é objeto apenas de transmissão, como acontece em muitos casos, o que de fato deve ocorrer é a assimilação deste junto aos educandos e que seja objeto de contínua construção. No cenário educacional surge a necessidade de se ter uma relação mais direcionada entre os conteúdos em Geografia e a ação pedagógica e, diante disso, o aluno é o sujeito principal no processo ensino-aprendizagem. O cenário da Geografia Escolar no Século XXI, diante das transformações, carece de um ensino que mostre aos alunos as transformações espaciais, e para isso os



conteúdos devem ser constantemente atualizados e revisados para que a aprendizagem possa ocorrer de maneira mais rápida e eficaz e a estratégia de ensino deve ser favorável à realidade do aluno. Nessa discussão

O domínio da ciência geográfica, refletindo na matéria de ensino, bem como de seus métodos próprios é, sem dúvida, condição prévia para o seu ensino. Mas cumpre destacar o fato de que nem a ciência é idêntica a matéria de ensino, nem os métodos da ciência idêntico aos métodos de ensino, ainda que guardem entre si uma unidade. Quando se trata em ensinar as bases da ciência, opera-se uma transmutação pedagógico-didática, em que os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino. Há, pois uma autônoma relativa dos objetivos sociopedagógicos e dos métodos de ensino, pelo que a matéria de ensino deve organizar se de modo que seja didaticamente assimilável pelos alunos, conformidade, nível de desenvolvimento mental, condições prévias de aprendizagem e condições socioculturais (CAVALCANTI, 1991, p.35).

É notório ressaltar que transformações significativas surgem aparecem na educação geográfica, como, por exemplo, novas tecnologias digitais aplicadas a Geografia que emergem para facilitar o trabalho do professor e novas interpretações são decorrentes desse ambiente criado, diante disso, a metodologia docente em sala de aula se modifica, alguns recursos ajudam no desenvolvimento do seu trabalho, isso tudo se reflete até mesmo no cenário da Avaliação da aprendizagem, ou seja, o processo avaliativo que se adapta as novas tecnologias e repercute diretamente na aprendizagem. Nos dias atuais o educando tem acesso a meios digitais que se forem utilizadas de maneira correta no ambiente escolar, porventura poderá favorecer a novas aprendizagens e até mesmo facilitar o interesse dos alunos pelas aulas de Geografia.

Como exemplo das transformações na Geografia Escolar aparecem às imagens que contribuem para as interpretações dos fenômenos em Geografia, a fotografia aérea que facilita a análise do espaço geográfico, os jornais e a mídia que fornecem informações para a sociedade, os livros, a televisão, o uso dos vídeos em sala de

aula, o uso dos computadores, enfim tudo isso reflete o cenário da educação geográfica. Em virtude das novas tecnologias a Geografia Escolar deve se integrar ao que é novo e no que a sociedade necessita de fato de aprender.

Diante do cenário de transformações na Geografia Escolar, as estratégias metodológicas devem ser realizadas de acordo com o conteúdo que mais se relaciona com a realidade da sociedade, e também é necessário que o trabalho docente busque a essência no que se refere ao espaço geográfico como local de moradia do homem. É importante mencionar que a Geografia Escolar deve favorecer ao raciocínio geográfico, mas para isso deve haver um ensino voltado a construção do conhecimento e não a memorização dos conteúdos.

O docente ao ministrar a disciplina de Geografia, diante das transformações necessita estar atento à realidade do ambiente vivido na escola e trabalhar os assuntos para que haja um favorecimento à aprendizagem do educando, ou seja, deve haver o estímulo do senso crítico deste. O ambiente escolar deve favorecer ao estudo do cotidiano do educando, não só a Geografia, mas também as outras disciplinas podem favorecer a um ensino voltado a realidade, mostrando a necessidade de se compreender a importância do espaço na estruturação da vida cotidiana.

As informações que surgem na atualidade favorecem não só para a transformação no cenário da Geografia Escolar, mas também para a formação da consciência espacial para formar cidadãos críticos, e para formar alunos cidadãos o ensino tem que trabalhar com o cotidiano e a aprendizagem espacial para favorecer o raciocínio geográfico.

É importante ressaltar que a Geografia Escolar diante do quadro de intensas transformações necessita estar direcionado em seu ensino para a construção do conhecimento e não para a memorização de determinados conteúdos. Muitos associam a Geografia a decorar as capitais de países, mas a Geografia não se resume a isso, e sim representa a análise do espaço geográfico como reflexo da sociedade em suas múltiplas relações, através do estudo

das diversas realidades e problemas existentes no cotidiano da sociedade.

O ensino é a assimilação e a construção do conhecimento, e para isso existe a necessidade de que haja sempre o diálogo entre o educador e o educando para que a aprendizagem seja favorável ao despertar social na compreensão dos conteúdos em Geografia.

O grande desafio a ser vivenciado na Geografia Escolar além do cenário de constantes transformações no seu quadro do ensino é o desenvolvimento da prática docente através de uma educação que não se prenda a transmissão de informações, a memorização ou aplicar conteúdos de maneira mecânica em situações do cotidiano, mas compreendê-los para que, na aplicação dos conteúdos em Geografia, haja sentido e coerência com a realidade de vivência, ou seja, articular as referências teóricas com a prática.

A primeira questão apresentada quando se envolve o contexto escolar é importante diz respeito a que não se deveria ensinar apenas de acordo com aquilo que o aluno vive, mas sim coloca-lo diante de desafios que o estimulem a superar a sua própria condição social o contexto cultural a sua situação de vivência, e a questão econômica, principalmente (CALLAI, 2013, p.84).

O professor deve trabalhar com a consciência de que este vive num cenário de transformações vivenciadas principalmente pelo processo de globalização e diante disso é importante considerar as questões pertinentes a uma economia cada vez mais integrada ao espaço geográfico e fazer relação destes com a realidade de vivência dos educandos, ou seja, fazer relação entre os fenômenos de natureza global com os fenômenos de natureza local.

Ensinar a Geografia enquanto objeto de ressignificação de seu objeto de estudo é um elemento primordial para que ocorra aprendizagem com qualidade, e em razão disso, é essencial refletir sobre a escola, enquanto espaço de socialização dos conhecimentos, ensino e conteúdo curricular que o docente deve trabalhar e a partir disso, fazer relação da realidade da vida cotidiana do educando.

A Geografia Escolar deve ser direcionada aos seus pressupostos epistemológicos, mas estes devem ter significado. É importante mencionar outro aspecto fundamental a ser considerado no cenário da Geografia, que o professor saiba reconhecer, o contexto da escola, o lugar em que ela está situada, a população e as formas de organização, também ter clareza do papel da instituição escolar e as concepções de ideias para que o professor possa construir os instrumentos que permitam o acesso ao conhecimento. É importante relacionar a aprendizagem em geografia com o contexto local, tendo como objetivo mostrar que a Geografia está na sociedade para mostrar a realidade desta.

O professor, apesar das dificuldades encontradas no ambiente escolar, necessita ter em mente a importância de se ensinar Geografia, ou seja, mostrar o significado da ciência do espaço para com a vida cotidiana, levando-se em consideração o seu contexto sociocultural, a sua importância na constituição da cidadania e o seu significado para a realidade de vivência, ou seja, uma Geografia Escolar que mostre a importância e significação de ensino voltado para a cidadania.

Nesse sentido a importância de se ensinar Geografia apresenta por aspecto principal a possibilidade de que a disciplina trás em seu conteúdo através da discussão de questões vinculadas aos problemas mundiais com reflexos diretos da vida humana. Pra ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece. (CALLAI, 2013, p.44).

Na Educação Geográfica, é importante que o docente conheça a disciplina detalhadamente e a sua história enquanto disciplina e ciência, e que tenha aproximação com os conteúdos da ciência geográfica com aprofundamento dos estudos e das principais obras que discutem a Geografia. A prática docente pode ser sistematizada com recursos convencionais encontrados e disponíveis nas escolas como, por exemplo, o livro didático, mas de outro lado pode ser utilizado inúmeras fontes que não são, necessariamente, científicas, mas, que advém de variadas origens

do cotidiano de vivência do trabalho docente, como, por exemplo, notícias de jornais. Estes elementos ajudam ao professor na aula de Geografia como recursos alternativos e inovadoras abordagens na Geografia. De certa forma ao se ensinar Geografia existem linguagens que são peculiares a cada realidade, e isto ao longo do tempo se modifica constantemente.

A ciência geográfica reflete importante momento de renovação, e a gama de situações que o mundo vivencia representam objetos de intensas discussões e reflexões no cenário geográfico. O momento atual é de renovação da Geografia Escolar; o Século XXI se beneficia dos recursos tecnológicos e diferentes estratégias metodológicas aparecem e se renovam para dar sentido ao cenário educacional. Acima de tudo, a Geografia Escolar com diferentes realidades, mas preservando, de fato, a sua essência, que é a aprendizagem espacial, para a leitura e interpretação do espaço, nesse sentido,

Nos dias atuais observam-se diferentes linguagens, a partir das quais o Ensino de Geografia se nutre para ensinar a ler e interpretar o espaço, linguagens que ao longo do tempo, foram ressignificadas, aprimoradas e inventadas passando por um processo de metamorfose (ALBUQUERQUE, 2013, p.262).

Ensino com diferentes linguagens que trás sentido inovador a essência do que é ensinar Geografia, ou seja, vivemos um momento de revisão dos conceitos. A disciplina de Geografia na atualidade se insere na importância do contexto social e já existe certa consciência por parte da maioria das pessoas de que esta não é uma disciplina de memorização. Em virtude da revolução tecnológica, existe um universo de possibilidades na Geografia Escolar, e a necessidade de revisão teórico-metodológica torna-se essencial para a aprendizagem significativa. Mas, apenas o domínio dos conteúdos, dos procedimentos e ferramentas metodológicos não basta, é necessário que o docente no Ensino de Geografia mostre para o educando o que é realmente o significado da Geografia na vida das pessoas.

Ensinar Geografia envolve situações vivenciadas, esta representa a aprendizagem do aluno enquanto cidadão crítico, que fornece subsídios para que este possa atuar de maneira ativa, discutindo os problemas vivenciados pela sociedade. Este é constantemente observado pelo professor no processo ensino-aprendizagem.

## **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: UM QUADRO DE TRANSFORMAÇÕES**

A aprendizagem na Geografia Escolar da Educação Básica representa uma construção contínua de etapas e atividades realizadas pelo docente e pelo educando durante o processo de ensino. E tem por principal finalidade a assimilação dos conhecimentos dos educandos em conteúdos que envolvem o cotidiano de vida do aluno. O professor diante do quadro de intensas transformações no ensino exerce o papel de mediador no processo e o educando diante disso, necessita estar envolvido no ambiente escolar enquanto ser ativo envolvido em situações que possam favorecer a assimilação e a construção do conhecimento. Diante das condições existentes com relação a oferta do ensino pode haver uma educação com ou sem qualidade, a situação em que o aluno está inserido dentro deste processo é a chave para que a aprendizagem possa ocorrer de maneira satisfatória.

A Geografia Escolar de fato, consiste na procura constante de alternativas que possam contribuir para a aprendizagem. Envolve a habilidade do professor em saber lidar com as diferentes situações impostas pelo cenário educacional. De acordo com a realidade encontrada nas instituições de ensino o professor necessita estar atento aos problemas e ter a atitude para mudar o cenário existente procurando uma melhoria da aprendizagem discente.

A Geografia Escolar tem por base principal os conteúdos das disciplinas, a maneira de ensinar por parte do professor e a ação de aprender por parte dos educandos representa o elemento chave no

processo ensino-aprendizagem. No cenário educacional, é possível observar em Geografia o nível e as habilidades em que o educando se encontra com relação à aprendizagem e também, que condições apresentam para a assimilação dos conhecimentos.

A qualidade do ensino de Geografia nas escolas está atrelada, não somente por fatores internos e externos como também na maneira como o professor trabalha os conteúdos em sala de aula, de que forma está favorecendo a assimilação dos conhecimentos e que maneira que o docente está orientando as atividades dos conteúdos realizados nas aulas.

A Geografia Escolar do século XXI é reflexo da adequação das situações encontradas no ambiente do ensino, representa uma maneira de direcionar os educandos com objetivos de se chegar a certos resultados de acordo com as características do educando que se trabalha.

Ensinar conteúdos como os de Geografia representa um ato que faz parte da vida humana. É uma necessidade que faz com que todos os seres vivos possam sobreviver em um mundo que se depara com variados tipos de problemas, e uma das soluções deste está no ensino e na aprendizagem. É um desafio, mas também uma situação que todos têm que enfrentar, é possível que seja de alcance a todos, mas isso depende do contexto em que a sociedade vivencia.

Em qualquer tipo de situação em que o ser humano se encontra o ensinar está presente, ou seja, tudo o que se vive faz parte de um aprendizado. Sempre haverá novas situações e novas aprendizagens, ou seja, a aprendizagem é uma tarefa que se leva para o resto da vida. A aprendizagem em Geografia representa não só a aquisição de conhecimentos mas também um enriquecimento de informações, que envolve, a análise de conteúdos e uma reflexão acerca das informações que o ser humano adquire em toda a sua vivência. Nesse sentido

Uma situação em que a aprendizagem em Geografia se desenvolve pode aparecer na vida humana de maneira casual ou também pode ocorrer de maneira organizada podendo emergir de acordo com um planejamento específico, para que, deste modo, a

aprendizagem possa vir a ocorrer. Nesse sentido a aprendizagem pode ser definida como um processo de assimilação dos conhecimentos adquiridos durante o ensino, que envolve a coleta de informações a análise e o processamento destas.

Alguns elementos estão presentes na aprendizagem, por exemplo: hábitos, atitudes e valores, sendo que estes envolvem o ensino, ou seja, ensino reflete em aprendizagem, envolvendo o conhecimento do fenômeno, pode se dizer de fato que o ensino é uma forma de motivação, direcionamento e orientação.

Existem algumas funções que estão ligadas diretamente a Geografia Escolar, estas se referem à maneira em que o professor apresenta a organização dos conteúdos para a transmissão junto aos alunos em sala de aula. O professor de Geografia trabalha os conteúdos de acordo com situações reais, possibilidades, objetivos, metodologias e as expectativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que este possa ocorrer de maneira satisfatória. O docente, de fato, é responsável pela condução nesse processo facilitando a aprendizagem.

Ensinar Geografia representa não somente uma tarefa cotidiana mas também um trabalho social, uma atividade que contribui para a sociedade no que diz respeito à contribuição para o conhecimento das pessoas não só em nível de conteúdos, mas, também, em formação de atitudes e valores. Estas atitudes, o ser humano carrega para a vida inteira, e também para a formação do exercício da cidadania para que este atue de maneira crítica frente aos problemas em escala mundial. Na realidade é uma maneira de contribuir para que as pessoas possam exercer o a cidadania.

O ser humano começa a formar opinião na escola, a partir do momento em que este atua frente aos problemas enfrentados em escala mundial de maneira ativa, apresentando posturas e críticas perante aos conteúdos apresentados pelos docentes, na compreensão, na análise e na crítica do que está sendo ensinado.

O professor no cenário educacional tem o desafio de proporcionar situações para que possa ocorrer à aprendizagem, para isso existe a necessidade de uma conduta ativa no processo de



ensino. Ensinar não é apenas repassar as informações aos educandos e sim favorecer para que este construa o seu conhecimento e que o educando possa adquirir saberes que lhes vão ser úteis para o resto da vida. Portanto,

Não se trata, então, nem de simplesmente o professor transmitir conhecimentos para os alunos, nem de apenas mobiliza-los a entender as suas necessidades imediatas. Ou seja, nesse processo nem é passivo o aluno, nem o professor. O aluno é ativo porque ele é o sujeito e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento, o professor (CAVALCANTI 2002, p.106).

Ensinar Geografia representa trabalhar com o sujeito e saber posicionar este diante do processo de ensino deixando clara a posição deste como ser ativo. O sujeito que apresenta conduta ativa tem a possibilidade de explorar mais profundamente o papel das interações com os outros, parceiros e tutores, na construção de ambientes de aprendizagem. Indivíduos não aprendem apenas explorando o ambiente, mas também dialogando, recebendo instruções, vendo o que os outros fazem e ouvindo o que dizem.

Ensino e aprendizagem em Geografia constitui uma tarefa, uma atividade que deve ser realizada no dia-a-dia, uma forma de organização das informações, de processamento, de análise com vistas à assimilação. Para o professor de Geografia ensinar é oferecer-lhes a oportunidade de aquisição de atitudes, valores e conhecimentos, de se tornarem cidadãos em uma sociedade com inúmeras cobranças, uma forma de garantir que o sujeito se adeque as novas realidades impostas pela vida em sociedade. Com isso,

O processo de ensino-aprendizagem é, pois, uma tarefa que o estudante deve realizar, e o nosso grande desafio como professores é oferecer-lhe as condições para tanto. Um dilema muito presente na Geografia é o que fazer com tanta informação em relação a cada conteúdo. Cada vez se torna mais claro que a escola não é o lugar da informação, mas da busca e da organização da informação no sentido da construção do conhecimento. A grande questão é auxiliar o aluno a organizar as informações no sentido de

entendimento sobre como tais processos naturais e fenômenos atingem a vida das pessoas (CASTROGIOVANNI, 2000, p.101).

Na disciplina de Geografia deve haver condições necessárias para favorecer a aprendizagem e o professor tem o papel de mediador nesse processo, tendo o desafio de saber selecionar os conteúdos e oportunizar aos educandos situações que favoreçam ao conhecimento. Tudo depende, é claro, de organização e planejamento, ambiente organizado e com uma equipe que planeja de maneira eficaz favorece para que haja a construção do conhecimento.

É importante que em Geografia durante todo o processo de ensino haja a assimilação dos conhecimentos geográficos por parte dos alunos e para Coll (1998) “os conteúdos designam o conjunto de conhecimento ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização”. Este afirma, também, que a humanidade tem continuamente produzido um conhecimento que é patrimônio, posto à nossa disposição para poder compreender o mundo. A herança deixada por uma sociedade é o conhecimento e a aprendizagem representa a assimilação deste, a vida em um grupo depende do conhecimento adquirido que expressa as formas culturais em que a sociedade se comporta.

O conhecimento em Geografia ao ser apropriado pelo sujeito representa poderoso instrumento para construir a cidadania, ou seja, este proporciona a formação do aluno cidadão e favorece para que haja o exercício da cidadania. A aprendizagem do educando resulta de todo o processo de ensino que perpassa por adaptação as realidades impostas no ambiente escolar e o professor deve proporcionar aos educandos situações em que ocorra a aprendizagem de acordo com a realidade do aluno e dos conteúdos em sala de aula. Ou seja,

No processo ensino-aprendizagem, o aluno ao formular seus conceitos, vai fazendo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Em geral todos têm conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da

escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. Para tanto é fundamental a capacidade de argumentação, que depende do acesso às informações (CALLAI, 2013, p.176).

De fato, a aprendizagem em Geografia representa o desenvolvimento da cognição que envolve a ação do sujeito inserido no processo de ensino, o educando tem total capacidade de aprender, para isso depende do contexto vivenciado, da interação com os outros sujeitos, da eficiência em um ensino de qualidade, do apoio da família, dos sistemas de ensino e no empenho de todos que trabalham com educação.

Assim, a concepção de aprendizagem apoia-se na ideia de que aprender é fruto de uma construção pessoal, na qual os outros sujeitos são agentes significativos e que interagem para essa construção. No cenário educacional essa construção ocorre de maneira contínua e deve haver um cenário que propicie condições favoráveis para que a construção ocorra.

O sujeito ao longo do tempo de vivência vai construindo e reconstruindo o seu modo de pensar; na realidade se refere a uma evolução da mente e a interação com os outros favorece para o desenvolvimento intelectual. De fato, nada nasce pronto e tudo é passível de ser modificado, e a aprendizagem é a adaptação das situações impostas pela sociedade e uma maneira de saber lidar com elas. O ser humano interage com o meio em que vive e através disso surgem ideias e informações sempre atualizadas acerca de seu espaço de vivência, o meio físico e social representam palcos de novas informações na medida em que

É importante ressaltar que na Geografia Escolar a aprendizagem representa uma contínua construção de fato não existe nada pronto, sempre há algo para ser aperfeiçoado, melhorado ou transformado. A interação entre os indivíduos através de seu meio físico e social representa a peça chave para o favorecimento e a construção de novos conhecimentos.

## PRÁTICA DOCENTE NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Educar em Geografia não significa apenas ministrar uma aula, representa um compromisso docente com a ação didática e com o conteúdo que vai ser ministrado no ambiente escolar. A prática docente dos dias atuais necessita de condições favoráveis e é importante que haja a motivação em executar o trabalho na Educação Básica. Existe a necessidade de haver um questionamento a respeito dos problemas da atualidade, seja nos locais de moradia dos educandos e de outros lugares, além de um olhar crítico dos fenômenos ocorridos na atualidade.

A formação em Licenciatura Plena em Geografia qualifica o profissional para atuar no ensino básico e, também para prosseguir os estudos em nível de pós-graduação, como, por exemplo, especialização (*latu-sensu*) ou mestrado e doutorado (*strictu-sensu*), podendo inclusive, de acordo com a titulação atuar no ensino superior. Para poder acompanhar a mudança no processo educacional o professor teve que se aperfeiçoar em sua maneira de trabalho em sala de aula, diferentes práticas pedagógicas caracterizam o processo de adaptação do professor frente às novas realidades impostas pelo processo de globalização e por novas concepções pedagógicas, e tendo o educando como o centro no processo de ensino-aprendizagem.

As transformações da sociedade necessitam de uma prática docente que esteja adequada às novas situações que caracterizam a organização da vida em sociedade. Envolve o exercício da cidadania, principalmente no plano dos saberes e competências necessárias para a renovação das funções no mercado de trabalho. Através do ensino e da prática avaliativa o docente pode fazer um trabalho junto aos seus alunos sobre a importância dos conteúdos e suas aplicações na vida cotidiana.

A atuação docente no Brasil passou por adaptações ao passar dos anos<sup>2</sup>, a prática docente passou por transformações em virtude dos inúmeros acontecimentos ocorridos no cenário nacional e mundial. Em virtude do surgimento das tecnologias aplicadas à educação e dos recursos didáticos, que ajudaram a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

O professor de Geografia nos dias atuais diante das situações reais convive com o desafio de conviver com as adversidades para desenvolver o seu trabalho e realizar a prática pedagógica que possa favorecer a construção do conhecimento e que saiba lidar com os problemas enfrentados nas instituições de ensino sabendo de que o reflexo de sua prática irá influenciar diretamente no comportamento e na vida do educando. Nesse sentido

De certa forma pode-se afirmar que ser professor no Brasil é uma tarefa que requer vocação e vontade de exercer um trabalho social que contribua para a formação da cidadania do educando e que faça que estes percebam a realidade. Mas a grande questão a se discutir relaciona-se à que profissional está sendo formado para exercer a atividade docente nas escolas. E a resposta para isso está no contexto político, social e cultural em que viveu o nosso país nas últimas décadas. Inovadoras práticas pedagógicas refletem no profissional que está sendo formado, e em que qualidade e concepção pedagógica que o docente se encontra para poder exercer as suas atividades.

A complexidade de se trabalhar como professor de Geografia exige que este tenha que lidar com uma gama de situações desfavoráveis e, como reflexo, o cenário educacional se depara cada vez mais com profissionais desmotivados e sem vontade de exercer a sua profissão. Existe a necessidade de uma política educacional que não só valorize o professor, bem como trabalhe a motivação deste para que exerça a sua profissão contribuindo para uma

---

<sup>2</sup> Quando é mencionado sobre regulações é destacado sobre os ajustes que a profissão docente teve que se adaptar em virtude das transformações sofridas pelo cenário educacional.

melhoria no processo educacional. Em se tratando de cenário educacional é necessário que haja a reformulação da concepção acerca do processo de formação de professores em Geografia que envolvem além da academia as políticas do Estado para com a Educação. Quando se fala em repensar o processo de formação se menciona sobre as concepções pedagógicas que possam estimular a aprendizagem dos educandos e as práticas pedagógicas que possam favorecer a construção do conhecimento.

Ou seja, é necessário fazer reflexão sobre o significado da experiência e do saber universitário como prática profissional que reflete na atuação do professor em sala de aula. Resumindo existe a necessidade de se investigar como se encontra a vida dos professores para se ter a noção de qual é a real situação deste em sala de aula e refletir que tipo de ensino e que tipo de Avaliação está sendo trabalhado. O docente deve acreditar em sua capacidade de desenvolver um trabalho, que apesar das dificuldades, possa ocorrer de maneira eficiente e represente, só uma questão de o profissional da educação acreditar em sua força de trabalho e também de acreditar na capacidade cognitiva dos discentes.

A prática docente em Geografia apresenta por reflexo a relação professor-aluno, caracteriza-se pelo que se quer ensinar e aquilo que o educando está assimilando, expresso pela necessidade de selecionar o conteúdo e utilizar a metodologia de acordo com os referenciais adotados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com a análise das discussões verifica-se que diante das transformações no ensino e principalmente da Geografia Escolar na Educação Básica necessita que o trabalho docente mostre aos alunos a importância desta disciplina para a vida deles. O caminho benéfico para a Educação Geográfica está vinculado ao processo de ensino, ao acompanhamento sistemático do educando, aos objetivos do planejamento, além disso, que o ensino ocorra de maneira que possa favorecer a construção do conhecimento. É

importante que, mesmo com as adversidades ocasionadas pelas transformações, que o educador, considere o meio sociocultural e as habilidades dos educandos, tornando o ensino significativo e enriquecedor para o conhecimento.

Uma possibilidade que pode ser incorporada pelos professores de Geografia está relacionada a um diagnóstico do perfil do educando. É importante que este diagnóstico possa ocorrer no início do ano letivo ou quando houver a necessidade de se planejar a prática educativa em Geografia. No decorrer do andamento do ano letivo é importante que haja a identificação das facilidades ou dificuldades dos educandos em relação às habilidades e aos conteúdos trabalhados.

A prática docente necessita de avanços para o ensino de qualidade e, infelizmente, em muitos casos nas instituições de ensino deixa muito a desejar. A razão desta situação está na falta de motivação dos professores e educandos, em virtude disso, os jovens da atualidade precisam entender o valor da educação para a vida cotidiana, ou seja, para as situações futuras que este vai enfrentar.

É importante mencionar que o professor de Geografia representa o papel de mediador no processo de ensino, e o educando apresenta uma relação de aquisição e construção de conhecimentos. Diante das condições existentes de oferecimento do ensino e das possibilidades a educação pode sim ocorrer com qualidade, mas para isso é importante que o professor perceba a situação em que o educando está inserido dentro deste processo.

Além disso, vale ressaltar que três elementos interagem com a Educação Geográfica que são os conteúdos, o ensino e a aprendizagem formando o conjunto básico que vai ocorrer com o nível de assimilação dos educandos a partir da construção dos conhecimentos e que representa a estrutura básica que caracteriza todo o processo na ação pedagógica do professor de Geografia.

Ensinar Geografia representa um trabalho de contribuição para a sociedade no que diz respeito à educação e na formação de atitudes e valores dos educandos enquanto cidadãos, e estas

atitudes o ser humano carrega para a vida inteira podendo contribuir para a resolução dos futuros problemas que serão enfrentados na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abilio de Sousa (Orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Mídia, 2013.
- CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do profissional da Geografia - o professor.** ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2013.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia-GO: Editora alternativa, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** 1. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.
- COLL, Cesar. (et al) **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1998.
- VESENTINI, Jose Willian. **Geografia e ensino: textos críticos.** Campinas-SP, Papirus, 1987.





**O REENCONTRO COM A FÉ DE NOSSOS PAIS:  
PENSAR O RELIGIOSO A PARTIR DE UM RETORNO  
ÀS FONTES JUDAICO-CRISTÃS**

Leonardo Envall Diekmann<sup>1</sup>

Jean Rodrigo Pinheiro<sup>2</sup>

Leandro José Kotz<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Por séculos a religião esteve intrinsecamente ligada a todos os setores da vida humana, definindo direta ou indiretamente praticamente todas as grandes questões sociais, morais e existenciais, sobretudo no Ocidente. Alicerçado em um pensamento puramente metafísico, a reflexão sobre Deus mostrou-se, ao longo do tempo, fechada, estagnada e incapaz de renovar-se para atender as necessidades que emergem em novos tempos. Um deus forte, todo poderoso, impassível, que reina sobre a humanidade de forma que esta lhe presta culto incutida pelo medo, pelo temor e até mesmo pelo terror. Assim foi construída a imagem de Deus ao longo do tempo, chegando até nossos dias. No entanto, poderíamos nos perguntar o que esta imagem de Deus tem a contribuir para nossos dias? O que a religião tem a manifestar sobre Deus?

No advento da modernidade, a ciência foi, gradualmente, concebida como a resposta para as grandes questões da vida

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia Berthier (IFIBE); Graduando em Teologia pelo Instituto Missioneiro de Teologia IMT/URI. E-mail: diekleo@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Filosofia pela Faculdade Palotina – FAPAS de Santa Maria; Graduando em Teologia pelo Instituto Missioneiro de Teologia IMT/URI. E-mail: jean.rodrigo.p@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Leituras da Bíblia e Mundo Contemporâneo (IMT/URI); Licenciado em Filosofia (IFIBE) e Teologia (IMT/URI). E-mail: kotzleandro@gmail.com

humana. Postulada a morte do Deus metafísico, o onisciente, onipresente, onipotente, com Ele é também decretada “a morte do valor absoluto, da fonte de inteligibilidade do mundo, do fundamento moral da realidade” (ROSA, 2005, p. 06). No entanto, o caminho de emancipação, libertação e realização humana trouxe consigo “uma desolação extrema, a perda de todo o sentido da realidade, a perda do valor dos valores” (ROSA, 2005, p. 06). Se antes havia uma voz moral que determinava os rumos da vida, agora o homem encontra-se em uma situação de completo abandono ante o atestado de óbito divino. Resta apenas a angústia como consequência do sentimento de orfandade e desamparado. Jogado num mundo de possibilidades desconhecidas, sem ter alguém que determine o que é certo ou errado, a consciência tornou-se o fundamento moral.

“Acreditou-se piamente que a morte de Deus era a condição necessária para que o homem pudesse assumir o lugar de protagonista da história do seu próprio destino” (ROSA, 2005, p. 07). Desorientado, este homem acaba objetificado, em meio a sociedade de produção e consumo. Sem a antiga divindade que regia a vida e ditava as normas e costumes, o homem moderno acabou elegendo outros deuses aos quais presta culto: sejam eles o capital, a própria subjetividade ou a ciência e sua técnica. “O rosto humano com que se apresentava o humanismo se perdeu, agora que se vem assistindo o esvaziamento do humano, à morte do homem” (ROSA, 2005, p. 08). O que sobrou foi a falência do humano através da exploração do homem pelo próprio homem.

Considerando o que já expomos de forma breve nesta introdução, no presente artigo, buscaremos discutir, primeiramente, a partir do pensamento de Derrida e de Vattimo o fenômeno de “Retorno das Religiões” como a ascensão de um pensamento do passado, apontando, a partir do pensamento de Nietzsche, sobre a morte de Deus, a constatação da inconsistência do pensamento da concretude metafísica. Em um segundo momento, a partir do pensamento de Emmanuel Levinas e Reinold Blank, direcionaremos nossa reflexão para a religião abraâmica

como um caminho a um novo horizonte que possibilite pensar a religião e a divindade na vida do ser humano, a partir de uma relação que estabeleça comprometimento com o Outro.

## A MORTE DE DEUS E A PERDA DOS FUNDAMENTOS METAFÍSICOS

O fenômeno religioso, a metafísica, a compreensão de Deus na transcendência e a própria questão do Ser e da Essência, uma vez superados pela filosofia moderna e pós-moderna, hoje se apresentam como um “Retorno das Religiões”. Seria possível, ainda, reafirmar uma realidade na qual não se pode pensar a religião como fechada e estagnada num passado que deu, ou não, certo, mas como constante *aggiornamento*<sup>4</sup> da Palavra e o conteúdo da Revelação nas bases da atualidade como retorno às origens? O pensar teológico, para a religião, como retorno às origens, sugere romper com o “mofo” das velhas estruturas dogmatizantes, a fim de abrir-se para os novos odores da primavera da teologização hermenêutica<sup>5</sup>, sem romper ou esvaziar o tesouro da fé já teologizada que forma o corpo da fé da Igreja, na sua Tradição erigida em contextos vivenciais. Este tema, pertinente tanto para a Filosofia, quanto para a Teologia, numa realidade interpelativa, em que toda a produção acadêmica deve manter-se com os pés no chão da vida, é uma produção de esperanças e perspectivas para o futuro.

Para Jaques Derrida, este “Retorno das Religiões” vem como fenômeno ascendente de um pensamento do passado, que ressurgiu passando dos simples “relapsos de vida” para uma realidade concreta, tanto no chão da vida, quanto na própria realidade acadêmico-literária. No entanto, isso provoca uma abertura ao divino, não como permanência estática do fundamento, mas como

---

<sup>4</sup> Termo italiano, que significa “Atualização”. Foi a palavra-chave tida como objetivo principal do Concílio Vaticano II (1962-1965).

<sup>5</sup> Ver GADAMER, 1999; e SEGUNDO, 1987.

simples abertura a algo que não sabemos absolutamente quem seja. Para Derrida, esta é uma perspectiva histórica da decadência e desse lapso de metafísica atual, como um retorno, afinal

Como ‘falar religião’? Da religião? Particularmente, da religião hoje? Como ousar falar disso no singular, sem temor nem tremor, nos dias de hoje (...) quem teria a impudência de pretender que se trate de um assunto ao mesmo tempo identificável e novo? Quem teria a presunção de adequar-lhe alguns aforismas? Para atribuir-se a coragem, a arrogância ou a serenidade necessárias, talvez, então, seja preciso fingir por um instante, fazer abstração, abstração de tudo ou de quase tudo, uma certa abstração. Talvez seja necessário apostar na mais concreta e mais acessível, mas também a mais desértica das abstrações (DERRIDA; VATTIMO, 2000, p. 11).

A inquietação de Derrida está no campo da abstração. Ora, fazer abstração é fazer Metafísica, e não há outra via se não da abstração. Contudo, o pensar Deus, nas relações metafísicas e da religião, provoca um olhar da história da construção do pensamento metafísico até as matrizes de seu fracasso. E na sua queda, não há como não falar de Nietzsche e a “Morte de Deus”<sup>6</sup>. Falar que “Deus morreu” não coloca em pauta a manifestação de um pensamento ateu<sup>7</sup>. Nietzsche constata a inconsistência do pensamento da concretude metafísica. Não há possibilidade de um fundamento definitivo, alcançável ao homem.

Pela resolução de um novo pensar afastado dos moldes metafísicos, analisamos a obra de Michelangelo: “A Criação de

---

<sup>6</sup> Conforme NIETZSCHE, 2003.

<sup>7</sup> “Uma tese do gênero, a não existência de Deus, não poderia ter sido professada por Nietzsche, pois ao contrário a pretensa verdade absoluta que esta acarretaria ainda valeria para ele como um princípio metafísico, como uma estrutura verdadeira do real que teria a mesma função de Deus da metafísica tradicional. [...] há morte de Deus, significa para Nietzsche, que não há um fundamento definitivo, e nada mais” (VATTIMO, 2004, p. 9).

Adão”<sup>8</sup> (1511), e somos interpelados pela dinamicidade do ato criador que se desmistifica com a bagagem da fé ou falta dela, no qual o interlocutor a interpela: ora Deus cria o homem, ora o homem cria Deus. Esta chave de leitura da realidade que é projetada em nosso tempo: o religioso e o não religioso se deparam com uma mesma reflexão, afinal quais são as matrizes do pensamento religioso? Qual é a pedra que alicerçam nossas estruturas religiosas? E, mais ousadamente, o que nos constitui como sociedade, Igreja, política e a própria humanidade? Inegavelmente estas estruturas advêm de um caminho da própria religião: Fé, Razão e Direito, constituem pensamento pós-moderno que se engendra na história e em nossas faculdades de articulação e compreensão das coisas do mundo. E, mais ousadamente ainda, colocamos os três grandes pilares de nossa sociedade ocidental: o Deus e a fé dos Hebreus, a Razão e a lógica dos Gregos, e a Jurisdição Romana<sup>9</sup>.

Claramente este pontapé inicial articulado por Derrida, dá um novo florescer a ideias de retorno, de crise e de projeções futuras. Nesta mesma ideia de consequências e superações da metafísica, caminhamos no linear da pesquisa de Gianni Vattimo, como retorno de um vestígio que permanece. Para o pensador, a religião se apresenta na comparação com as próprias narrativas bíblicas, pela dinâmica do voltar às fontes que narram o nascimento de um Deus que surpreende a humanidade num processo de êxodo e de alteridade<sup>10</sup>. Aliás, pensar um novo êxodo na humanidade é ressignificar o próprio pensamento religioso no tocante às narrativas do Primeiro Testamento da Bíblia, reavivando o Deus que liberta, caminha e renova a identidade de ser e da fé da humanidade. Se há um vestígio, se algo ficou deste Deus, só

---

<sup>8</sup> Pintura do período da Renascença, pintada por Michelangelo Buonarroti (1511), no teto da Capela Sistina, no Vaticano.

<sup>9</sup> Conforme DERRIDÁ; VATTIMO, 2000, p. 26.

<sup>10</sup> “O Deus que se revela como totalmente outro ao final do processo de secularização é muito mais o do Antigo Testamento do que do Novo” (VATTIMO, 2004, p. 52).

podemos compreender como um retorno que irrompe a sensibilidade e a estabilidade do religioso.

Diz-se repetidamente que a experiência religiosa é a experiência de um êxodo; mas se êxodo for, trata-se provavelmente da partida para uma viagem de retorno (...), a religião é experimentada com um retorno (...). É um restabelecimento presente de algo que acreditávamos ter esquecido definitivamente, e reativação de um vestígio adormecido, a reabertura de uma ferida, a reaparição de algo que fora removido, a revelação de uma superação (DERRIDÁ; VATTIMO, 2000, p. 91).

Este retorno ao êxodo é nada mais, nada menos, que reviver a transformação do deserto. Afinal, o deserto instiga um encontro, e ao mesmo tempo um afastamento, uma suspensão. O deserto dá nova significação ao alicerce do pensamento mais original da própria pessoa. Voltar ao deserto é um processo de renovação de pensamento e reestruturação da fundação da metafísica. Porém, Vattimo alerta a necessidade de voltarmos sim ao deserto, a um Deus que caminha junto e que ouve as angústias do seu povo, que liberta da opressão e se faz presença real entre seu povo. Não mais como a razão transcendental<sup>11</sup> de um Deus imóvel, longe do seu povo, e intocável. Pensar o retorno do religioso como um retorno de um “Super-Deus”, é simplesmente revestir este fenômeno do “Retorno das Religiões” numa “armadura blindada” incapaz de qualquer reflexão e atualização compreensiva relacionada ao movimento do próprio ser humano.

De um ponto de vista heideggeriano, um retorno a Deus como fundamento significa simplesmente a busca de uma saída metafísica, opondo a dissolução final a retomada de uma de suas configurações anteriores, que só parece mais desejável por ser justamente mais desligada – mas só em aparência – das condições atuais das quais desejamos sair (DERRIDÁ; VATTIMO, 2000, p. 95)

---

<sup>11</sup> Ver KANT, 2001.

Se nos deparamos com este “Retorno” no nosso tempo, como um fenômeno a ser estudado, antes, ainda, Vattimo procura as razões e necessidades deste fundamento metafísico que se reafirma com tanta veemência em nosso tempo. Todavia, uma primeira noção desta retomada metafísica é a própria aceitação de que a filosofia e os saberes humanos, pela superação da compreensão de Deus deixada por Nietzsche, e por sua razão crítica, deixaram de lado a própria noção de fundamento, e não mais consegue abarcar o infinito da existência. Ora, uma vez que se tira o limite do pensamento, a busca de sentido também fica ilimitada, e gera crise.

Além do mais, vemos no decorrer o século XX as ilimitadas capacidades das ciências, como a cura e tratamento de doenças, transformação e criação de bens materiais e morais, exploração ecológica e humana, e a supremacia do poder. Isso tudo com grandes benefícios, mas também com atrocidades que testaram os “limites ilimitados” da existência humana. O homem tornou-se mais capaz que Deus em sua onipotência.

Vattimo elenca algumas causas desta instabilidade existencial que gerou a perda do fundamento:

O retorno religioso é antes de mais nada motivado pela presença de riscos globais que nos aparecem inéditos sem precedentes na história da humanidade: Medo da guerra nuclear, pós 2ª Guerra Mundial; Ansiedade diante da crise da ecologia planetária e das novas possibilidades da manipulação genética; Perda do sentido da existência; Relações intrínsecas entre tédio e consumismo; Afirmação das identidades locais, étnicas e tribais, pela crise de autenticidade; Religiosidade fundamentalistas inspiradas nos medos apocalípticos; Queda de interditos filosóficos contra a religião, ciência, técnica, organização social (DERRIDÁ; VATTIMO, 2000, p. 93).

Porém, “reagir ao caráter problemático e caótico do mundo moderno tardio por meio da volta a Deus como fundamento metafísico significa, em termos nietzschianos, a recusa do desafio a super-humanidade, à autocondenação àquela escravidão



inevitável” (DERRIDÁ; VATTIMO, 2000, p. 98). Este retorno deve ser de superação do homem pós-moderno, levando em consideração a própria realidade pós-moderna, sua globalização, secularização e laicidade. O retorno das religiões não pode ser compreendido com retorno do velho<sup>12</sup>, ou como uma “nova religião restauradora”, mas como revitalização do vestígio perdido. Reavivar o religioso com as matrizes fundantes da religião mesma. E este é um fenômeno que não é meramente acidental. O ser humano não é um acidente. Mas é a capacidade existencial que exige esse ressignificar no retorno, do êxodo, do deserto.

Talvez este seja o verdadeiro aspecto que matiza nosso tempo: rever a legitimidade e o rigor do pensamento religioso fundamentalmente como sentido da existência, e não como acidente humano. A vitalidade da religião exige o retorno aos fundamentos, e exige a crise das estruturas para reestabelecer um novo tempo.

## **REENCONTRAR-SE COM O DEUS DE NOSSOS PAIS: UM RETORNO AS FONTES**

Postulada a morte de Deus<sup>13</sup> a partir do advento da modernidade<sup>14</sup>, visando uma pseudolibertação e emancipação, o ser humano não mais estaria submetido ao julgo dos dogmas religiosos que o mantinha preso num mundo de credices e mitos, impedindo o avanço do pensamento, da ciência e da técnica. Até então, “um Deus intervinha na história humana, como força,

---

<sup>12</sup> “O retorno da religião parece depender da dissolução da metafísica, isto é, do descrédito em qualquer doutrina que pretenda valer absoluta e definitivamente como descrição verdadeira das estruturas do ser” (VATTIMO, 2004, p. 28).

<sup>13</sup> A postulação da morte de Deus é um marco divisor de águas na modernidade. Proclama-se a morte de um Deus puramente metafísico, o Deus dos milagres, da magia, da pura transcendência, numa época onde ninguém mais esperava por milagres (cf. LEVINAS, 2012, p. 41). Perde-se assim o sentido de um mundo perfeito, simplesmente ordenado por este deus metafísico.

<sup>14</sup> Ver NIETZSCHE, 2003.

certamente soberana, invisível ao olho, sem ser demonstrável pela razão” (LEVINAS, 2012, p. 41). Assim, a modernidade prometia trazer consigo a resposta para as mazelas da vida humana, num contexto no qual a racionalidade e a ciência ofereceriam as bases para a mesma. No entanto, o homem moderno não encontrou amparo no mundo da racionalidade. O conhecimento, os bens, os avanços são benéficos, porém não conseguiram saciar uma necessidade ulterior, presente no âmago das entranhas humanas. Este homem moderno encontrar-se errante, pois está no mundo como um filho sem pai.

Agora, desprovido da figura paterna, daquele deus metafísico, criada e difundida ao longo da história humana, sobretudo pela ação do Cristianismo, o ser humano encontra-se em situação de completo abandono. Este deus metafísico é apresentado como pai, no entanto, segundo os moldes de um pensamento arcaico, o qual detém o poder e o saber. Este deus que ‘reinou’ sobre a humanidade, é cultuado como aquele que domina, julga e submete a todos sua vontade. A relação existente entre tal divindade e a humanidade se dá de forma vertical. Apresenta-se assim, numa relação vertical. E por isso, tal divindade muito mais amedronta do que conquista corações humanos, colocando a humanidade na condição, não de filhos, mas sim, servos, submissos a sua vontade soberana no céu. Esta imagem distorcida acabou ocultando a face de um Deus que é verdadeiramente Pai porque cria (cf. Gn 1-2), se compadece da dor dos pequenos (cf. Ex 3,7s) e os assume na condição de “filho primogênito” (cf. Ex 4,22).

Órfão da figura paterna que regia a vida e a sociedade, abre-se ao ser humano o campo da escolha, da tomada de decisão por si, da autonomia. Já não existe mais um poder superior que possa restringir o campo de escolha “A crise do sentido é ressentida pelos contemporâneos como uma crise no monoteísmo” (LEVINAS, 2012, p. 41). É justamente neste cenário conturbado que se faz imprescindível o retorno as fontes da religião abraâmica, a qual pode oferecer um auxílio, ser um amparo, não como um ópio, uma

droga anestésica para suportar a dor da existência<sup>15</sup>, mas uma forma pela qual o homem moderno pode ressignificar sua vida e, inspirado nas relações que se estabelecem a partir da Revelação, caminhar rumo a um novo horizonte.

Voltando nosso olhar para a história, percebemos que, ao longo do tempo, difundiu-se um imaginário religioso bastante distorcido do que as Escrituras realmente apresentam. A partir daquilo que as instituições religiosas apresentavam acerca da imagem de Deus, seja influenciado pelo pensamento grego ou pela busca por legitimar a associação com estruturas de poder, vigora a ilustração de um deus metafísico, onisciente, onipotente, onipresente, eterno, infinito e imutável. Das liturgias e do Credo emerge a segurança sancionada pelas instituições religiosas sobre a fé neste deus metafísico. Todavia, no íntimo dos corações percebe-se o vazio deixado por tais conceitos abstratos. “Há muitos que deixam esse Deus todo-poderoso lá no céu dele. Eles se lembram de Deus quando precisam de sua onipotência para resolver problemas” (BLANK, 2011, p. 06). Essa é a concepção de Bonhoeffer com o Deus tapa buracos.

A onipotência, a glória e a grandiosidade da divindade foram instrumentalizadas ao longo da história. Utilizada para incutir medo e submissão, legitimando, não raras vezes, estruturas de poder abusivas sobre o povo, a figura do deus metafísico ou onipotente ultrapassou as Escrituras, abrangendo a vontade de justificar o poder. No entanto, poderíamos nos perguntar se ainda é possível crer neste deus metafísico, um deus de regras, leis, julgamentos, muito mais aterrorizante do que benevolente? As gerações passadas ainda o cultuam, por tradição, medo, fé, incompreensão. Porém, deparamos com uma nova realidade frente as novas gerações.

No cristianismo, esta reflexão sobre Deus foi fortemente influenciada pela filosofia grega, mais precisamente por Platão e Aristóteles. A partir do pensamento que daí se desenvolveu, o ser

---

<sup>15</sup> Ver MARX, 2010.

humano passou a ser visto enquanto animal racional, ser pensante, portador de autoconsciência e raciocínio lógico. Porém, sob a ótica filosófica e antropológica cristã, o ser humano foi compreendido por séculos como ser decaído, pervertido pelo pecado, incapacitado por sua própria falta em falhar naquilo que foi criado para ser: imagem e semelhança de Deus (cf. Gn 1,26). Já sob uma ótica sócio-política a imagem de um Deus que em suas ações demonstra humanidade foi aos poucos sendo deixada de lado, por não corresponder às expectativas de instituições em cuja política se baseava no poder (cf. BLANK, 2011, p. 27). Gradativamente a religião adota a percepção de deus que domina e reina a semelhança do poder monárquico em detrimento do Deus que se preocupa primeiramente com os desvalidos da história. Ante esta situação julgamos necessário um reencontro com o Deus de nossos pais, o Deus de Abraão, Isaac e Jacó, num movimento de retorno as fontes judaico-cristãs.

O filósofo lituano Emmanuel Lévinas nos recorda que a religião é muito mais do que apenas um corpo de dogmas, consistindo um chamamento ético (cf. NASCIMENTO, 2015, p. 64). A vontade do Deus cultuado pelo povo hebreu é, antes de tudo, ver o direito brotar e a justiça correr qual riacho que não seca (cf. Am 5,24). De nada vale a prestação de culto a Deus fazendo-se omissos e indiferentes ao clamor silencioso que ecoa do sofrimento do pobre, da viúva, do órfão, do estrangeiro. “A Bíblia quer conscientizar-nos de que Deus não compreende a sua onipotência como incentivo para ser venerado. Em vez disso, tal característica lhe abre a possibilidade irrestrita para poder ajudar aqueles que ama” (BLANK, 2011, p. 14). O Deus bíblico, diferente do deus metafísico que estabelece uma relação de submissão e veneração por meio da imposição, revela-se como Aquele que oferece seu poder a serviço da humanidade, sem coação. “Este Deus, apesar de ter poder absoluto, não se situa do lado do poder reinante” (BLANK, 2011, p. 18). Isto fica evidenciado ao resgatarmos a história dos patriarcas, a qual nos apresenta um Deus que estabelece Aliança com um pequeno povo, sem poder, influência ou territórios (cf. Ex 12ss).

Muito antes de ser um Deus absoluto, a divindade que encontramos nas raízes da fé judaico-cristã revela-se como um Deus-conosco, que peregrina com seu povo. O Deus dos patriarcas é diferente de outras divindades, as quais são cultuadas como um ser estático, restrito, preso a um templo ou como aquele que reina nas alturas, no plano das ideias perfeitas ou ainda um ídolo, o qual necessita sacrifícios de sangue. O Deus de Abraão, de Isaac e de Jacó revela-se à humanidade como um ser-para-o-outro. Trata-se de “um Deus que não exige em primeiro lugar a realização de rituais e cerimônias cúlticas em seu louvor, em vez disso, incentiva o agir dentro da história” (BLANK, 2011, p. 22).

Recordando a narrativa do Êxodo, a qual traz presente o processo de libertação de um grupo de escravos do jugo do faraó egípcio, Ramsés II, percebemos a adesão por parte destes ao mesmo Deus que outrora manifestou-se aos patriarcas, sobretudo a Abraão. Este, por sua vez, é Aquele que É, Iahweh, o Deus da Vida. Trata-se de um Deus que assume para si a responsabilidade sobre o povo que escolheu como seu, opondo-se a qualquer forma de escravidão (cf. Ex 3ss), conclamando o próprio povo a libertar-se. Este Deus que viu, ouvir, se compadeceu e desceu para ajudar esse pobre povo “é contra todas as tentativas de desumanizar e instrumentalizar a pessoa humana” (BLANK, 2011, p. 26).

A lei contida na Escritura é assim concebida como a resposta de um Deus que ama, e porque ama também cuida, zelando pelo que é seu, buscando a promoção da vida. Neste sentido, diferentemente das leis das instituições humanas que podem se corromper, a lei que provém de Deus deve ser amada, pois sua “obediência não suprime a liberdade, mas a dignifica” (PFEFFER, 2015, p. 13). Isto só é garantido através da responsabilidade do Eu-Mesmo sobre o Outro, num movimento de abertura e despojamento ao diferente. “Segundo Levinas, o único caminho que nos resta é servir ao outro ser humano, ser único, criado a imagem e a semelhança divinas. [...] Nada é superior a aproximação do próximo [...] da viúva, do órfão, do estrangeiro e do pobre” (BUCKS, 1997, p. 47). Assim, poderíamos dizer que a

primeira religião consiste em uma abertura e disposição para o Outro.

Neste sentido, “a revelação inaugura, entre Deus e a criatura humana, um diálogo que ultrapassa os séculos” (LOPES, 2012, p. 90). Deus estabelece diálogo com a humanidade, dá-se a conhecer, mostra-se ao ser humano, não por uma necessidade divina, mas para conduzir o homem à salvação. Neste processo, Deus conversa com os homens estabelecendo amizade (cf. Ex 33,11; Jo 15,14-15). O objetivo da amizade é assemelhar-se ao máximo – estabelecer comunhão, por meio da comunicação, do diálogo, da relação. O homem se coloca em atitude de escuta, não de forma passiva, mas sim interagindo, colocando-se em movimento. A comunicação estabelecida já é resultado de um movimento anterior, a interpelação da face do outro.

O Deus que está nas raízes da fé judaico-cristã manifesta, através de sua interação com a humanidade, que “o verdadeiro sentido da oração é essa responsabilidade, pois rezar significa assegurar a salvação dos outros no lugar de garantir a própria salvação” (PFEFFER, 2015, p. 04). Na fé judaica existe uma oração que é recitada três vezes ao dia, denominada *amidá*. Trata-se de uma prece na qual tudo o que é pedido não tem por destinatário aquele que profere a oração. Esta oração é destinada a alguém da comunidade. Assim, o indivíduo toma para si a responsabilidade pelo Outro, por seu sofrimento, no qual se encontra o sofrimento de Deus. A responsabilidade ética do Mesmo em relação ao Outro, transcende as categorias linguísticas, deixando a dimensão do discurso vazio, exteriorizando-se em ações na qual há “prioridade do Outro em relação a Mim” (LEVINAS, 2008, p. 129). Este movimento ético consiste em questionamento da sobre si mesmo frente ao rosto do Outro, o que propicia o ato de transpor barreiras interiores e exteriores, numa redescoberta do humano existente em cada homem, um movimento de romper a distância interior com o distante (cf. MENESES, 2009, p. 81).

Este Outro é meu próximo, caminho por meio do qual presto meu culto ao Deus de Israel através da prática da justiça (cf. Jr

22,15-16). Pois, “fora da relação ética não haverá possibilidade de entrar em contato com Deus” (BUCKS, 1997, p. 48). E, somente através desta relação ética com o Outro poderemos viver a fé em Iahweh. Trata-se de uma relação entre o Eu-Mesmo e o Outro, porém que não se caracteriza apenas como uma interação intersubjetiva. Antes, esta consiste em um real comprometimento que vai além da dimensão espiritual, chegando a dimensão econômica. Dessa forma, “a ética consiste na aparição do Outro deixando-o em primeiro lugar a ponto de morrer por ele” (PFEFFER, 2015, p. 11). Podemos assim concluir que a fé judaico-cristã conjuga materialidade e espiritualidade, não concebendo “nenhuma aproximação de mãos vazias como proximidade” (BUCKS, 1997, p. 48).

“A realidade que está para além do ser, manda-me como um imperativo, que é mais forte e que é anterior a bipolaridade do bem e do mal” (MENESES, 2009, p. 84). Trata-se de uma inquietação que coloca o Eu-Mesmo em um movimento direcionado ao Outro, como responsabilidade ética com o Outro, porém, não enquanto condição para a vida eterna, mas como condição necessária para o homem tornar-se humano. Tal “responsabilidade, antes de mim e de minha liberdade será o único modo de ser perante o abandono do desvalido” (MENESES, 2009, p. 87). Assim, o Deus de Israel provoca-nos a não fecharmos os olhos, fazendo-nos omissos ao Outro, mas possibilita estabelecer relação e estreitar os laços com o Outro.

Levinas nos recorda que sou um Eu-Mesmo a medida que não me furto da responsabilidade com o outro, por meio da qual esvazio-me do meu Eu (cf. LEVINAS, 2012, p. 53). Em outras palavras, poderíamos descrever esta interação como um ato kenótico, movimento de descida, inclinação em direção ao Outro, ato no qual acorro junto ao Outro para prestar-lhe auxílio, mas simultaneamente um movimento no qual acabo auxiliado, pois em tal interação já não sou mais Eu-Mesmo, mas sim, torno-me Outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em dias hodiernos falar e difundir o deus metafísico enquanto entidade “super-poderosa” pouco dias as pessoas. Por muito tempo a religião exerceu forte controle sobre a humanidade, condicionando seu pensar e agir a partir da ideia de medo e punição por parte da divindade. Com a modernidade e os avanços científicos e tecnológicos a figura da divindade deixou de ser a resposta para as questões humanas. Hoje, falar da onipotência de Deus pouco diz as necessidades humanas concretas. No entanto, o vazio deixado por sua figura “soberana” sobre a vida do ser humano e a organização da sociedade ainda pode ser sentido. Frequentemente, podemos acompanhar o aparecimento de grupos fundamentalistas que buscam novamente impor uma imagem distorcida e arcaica de Deus sobre as pessoas. Ao e vez de uma necessidade humana o culto a Deus é apresentado como exigência ou imposição divina. Nesse capítulo, nos propusemos a refletir os elementos constituintes da crise da metafísica, enquanto chaves filosóficas, mirando para o Retorno ao Deus de nossos pais, numa perspectiva ética de Saída de Si-Mesmo para o encontro responsável e dialógico com o Outro.

A originalidade da religião está nas suas fontes. Não há como dar um passo para pensar o “futuro das religiões” sem pensar nas raízes significativas de sua existência. Não nos restam dúvidas que este movimento de retorno reativa a vivacidade da fé e da vivência responsável dos “religiosos”. Vimos, aqui, que na concretude da *práxis* religiosa está o ser humano e suas relações éticas sociais, que desvelam a face do Deus bíblico. Pai dos pobres, amparo dos desvalidos, auxílio das viúvas e órfãos essa é a face do Deus de Israel a qual se exterioriza em bondade e ternura e a qual pode ser compreendida segundo a imagem da maternidade (cf. Sl 68,6; Is 66,13; Sl 131,2). O que resta é a originalidade do pensamento do Deus revelado, presente e caminheiro, que liberta as angústias da alienação, denunciando aqueles que fazem da religião um comércio, e reafirmado o Mistério que é desvelado não em sua



totalidade, mas na parte significativa à existência, como preâmbulo de vida nova, e anúncio proclamativo de novas compreensões da religião e sua originalidade desértica.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Antigo e Novo Testamento. São Paulo: Paulus, 2002.

BLANK, Reinold. **A Face mais íntima de Deus**. São Paulo: Paulus, 2011.

BUCKS, René, OCD. **A Bíblia e a Ética: a relação entre filosofia e Sagrada Escritura na obra de Emmanuel Levinas**. São Paulo: Loyola, 1997.

DERRIDA, Jacques; VATIMO, Gianni (Orgs). **A religião: o seminário de Capri**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3ª ed. Petrópolis: Vózes, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5ª Edição. Trad. Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Trad. Pergentino S. Pivatto. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **De Deus que vem a ideia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Geraldo. **Dei Verbum Texto Comentado**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENESES, Ramiro D. B. de. A temporalidade plesiológica na parábola do Homo Viator (Lucas 10.25-27). **Vox Scripturae**, v. 17, n. 1, mai. 2009, p. 79-92. Disponível em: <http://vox.flt.edu.br/pesquisa/A%20temporalidade%20plesiol%C3%B3gica%20na%20par%C3%A1bola%20do%20Homo%20Viator> Acesso em 01 de Set. 2018.

NASCIMENTO, Abimael F. Ética da alteridade e judaísmo em Emmanuel Levinas e implicações para a religião e para os direitos humanos. **Reveleto**, São Paulo. v. 09, n. 16, jul/dez, 2015, p. 60-74. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/reveleto/article/view/26082> Acesso em 14 de mai. 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

PFEFFER, Renato Somberg. Raízes judaicas do humanismo de Lévinas. **Arquivo Maaravi**, Belo Horizonte, v. 9, n. 16, mai. 2015, p. 1-16. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/8555>. Acesso em 14 de mai. 2019.

RICHARD, Rosty; VATTIMO, Gianni. **O futuro da religião: solidariedade, caridade e ironia**. Trad. Eliana Aguiar e Paulo Ghiraldelli. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

ROSA, José Maria Silva. **Vês verdadeiramente a Trindade se vê o amor**. Covilhã: LusoSofia Press. 2005. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/rosa\\_jose\\_immo\\_vero\\_vides\\_trinitatem\\_si\\_caritatem\\_vides.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/rosa_jose_immo_vero_vides_trinitatem_si_caritatem_vides.pdf). Acessado em 15 Set. 2018.

SEGUNDO, Juan Luiz. **Libertação da teologia**. São Paulo: Paulinas, 1987.

VATTIMO, Gianni. **Depois da cristandade: por um cristianismo não religioso**. Trad. Cynthia Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.



# EXPERIÊNCIAS DA LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Jessé Pinto Campos<sup>1</sup>

Fabiola de Fátima Igreja<sup>2</sup>

Erika Kamyla Nogueira Ranieri<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho discutirá a temática da leitura aliada à fruição, nesse sentido nosso convite se debruçará pelo viés da literatura e cultura, para assim, pensarmos um mundo imaginativo pertencido no encontro com a leitura, considerando que esta é uma atividade transversal que perpassa a vida escolar e cotidiana, onde o leitor experimenta sentidos novos no contato com o livro. Na infância ao abrirmos um livro vivenciamos as mais diversas histórias que a leitura emana, nessa aventura ao livro conhecemos a profundidade do mundo da leitura e ao pertencer o mundo da leitura somos atravessados pelas as emoções, dores dos personagens, a tristeza da morte, a alegria da vida, o desperta de um novo mundo que se abre.

No livro somos capazes de experimentar terrenos e costumes desconhecidos, assim, nosso objetivo é aliar a literatura e cultura no enfoque da leitura, no intuito de gerar uma leitura na fruição onde o leitor possa aprender sobre sua cultura e a cultura do outro. Tendo em vista que a leitura atravessa o mundo e apresenta ao leitor novos territórios. A leitura caminha para além dos sentidos

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Cultura (UFPA). Professor Substituto na pela Universidade Federal do Pará, lotado no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: jessecampos@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), pela Universidade Federal do Pará. E-mail: fabiolaigreja@hotmail.com

<sup>3</sup> Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e suas Literaturas, pela Universidade Federal do Pará. E-mail: reika\_ranieri@hotmail.com

expressos pelo autor, há que descobrir os rumores das palavras escritas nos livros, nesse rumor dançaremos pelo novo, algo que tão natural no olhar do leitor, passa a significar novas possibilidades.

Assim, a cada leitura habitamos uma possibilidade de mergulhar na profundidade dos sentidos da obra, algo negado, que entorpece repentinamente o corpo do leitor, tal potência dos livros nos ensina a pluralidade a um leitor livre e leve. A literatura envolve o leitor para além da leitura fria e funcional da realidade, e o submete a experimentar novas sensações, conhecer mundo novos, novos cenários, novas culturas, entender as diferenças culturais de um determinado país, seus costumes. É pelo livro que a viagem começa, o mundo da literatura é fantástico, sublime e lança o leitor a uma viagem sem medo, pois a leitura promove aconchego do quarto, a sensação de uma cair da folha, o zumbido de uma abelha, o aprendizado de um olhar ainda singular, a emoção de um lugar desconhecido, um livro bom leva o leitor a imaginação das sensações que a história emana.

No artigo ensinamos discutir a leitura enquanto produção de sentidos e propulsora de novos sentidos e culturas, assim indagamos: Quais experiências formativas o leitor constituiu pela leitura na infância? Quais sensações a leitura provoca no leitor? Quais experiências de leitura as instituições formadoras proporcionaram? Quais contribuições das ressignificações do conceito de leitura para o ensino de Língua inglesa? Essas indagações nortearam a pesquisa, tais perguntas foram usadas para a coleta de memoriais.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar sentidos e experiências formativas de leitura por meio de memoriais, a fim de interligar os campos da literatura e ensino de língua inglesa, pelo recorte da leitura. Busca-se explorar as memórias dos entrevistados através das perguntas norteadoras deste artigo. Nesse intuito os objetivos específicos foram: 1) pensar as contribuições das ressignificações do conceito de leitura e experiência formativa com intuito de refletir o processo formativo (escolar ou de vida social);

2) interpretar os sentidos e experiências da leitura pelos memoriais, em diálogo com ensino de língua inglesa; 3) interligar a atividade da leitura e sua dimensão formativa e fruidora aos aspectos educacionais da formação do leitor.

Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa, que buscou mostrar a importância da leitura para além de como é entendida comumente – ação de decifrar códigos – desta forma, tentou-se trazer as sensações, memórias que a leitura emana no leitor, para que o leitor vislumbre a importância da literatura na sua formação. Outro ponto que elencaremos é o pouco uso literatura dentro da sala de aula, e em sequência, a cultura e o ensino de língua estrangeira, tendo em vista a grande contribuição que a cultura anglófona, se usada, oferece ao ambiente escolar, pois pela leitura o “estrangeiro” se torna familiar e nos faz reconhecer às diferenças e respeitá-las.

A pesquisa se deu por meio de entrevistas, que mais tarde se tornaram memoriais; nesses memoriais buscamos despertar as sensações dos leitores, desde a infância até a formação acadêmica e a sua relação com a língua inglesa. No memorial para não expor os entrevistados e preservar a sua identidade, foram trocados os nomes por pseudônimos, sendo esses, personagens de livros como: As Crônicas de Nárnia, A pequena sereia, Jogos vorazes e Harry Potter. Entrevistado 1 passou a ser Aslan; Entrevistado 2 passou a ser Ariel; Entrevistado 3 passou a ser Peeta; Entrevistado 4 passou a ser Tom Riddle.

## LEITURA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

A leitura convida o leitor mergulhar em mundo singular, pelo mundo da leitura abandonamos a realidade para pertencer as páginas do livro. Nesse mundo de possibilidades habitamos sentidos e vivências que ainda não compreendermos, outras alteridades jamais pensadas no desenrolar da vida, na leitura também, nos conhecemos quando dialogamos com o *outro*. Desta forma, Skliar (2014a, p. 57) salienta: “dar a ler porque sim. Dar a ler porque alguém escreveu antes. Dar ler porque alguém já leu antes”.

Dar a ler os sentidos do livro sem medida de tempo e sem prisão. Dar a ler despido dos sentidos pré-concebidos. Dar a ler, mas não “dar” e sim gestar na leitura do livro a potência da criação, para assim, vivenciar as páginas do livro no limiar da sua experiência.

A leitura preenche o arredor. No primeiro gesto de abrir o livro as horas começam a se secundarizar, o leitor sem tempo determinado passa a ouvir as histórias que o livro emana. Talvez a língua do livro possa ser interpretada no primeiro momento pela voz que vem do *outro*. A voz do outro, assim, emana uma língua de sentidos e sensações, uma língua entrelaçada no rumor do mundo que a rodeia, uma língua vivenciada desde um abrir e fechar de uma porta, do latido do cão, o zumbido de uma abelha, os caroços de açai, o barulho do motor do barco, ler então, para fruir o livro por entre memórias de leitura tenra com sabor de infância, assim, pela infância o leitor desenha seu contato com o livro. A voz que vem de outro aqui se apresenta na relação de pai e filho, como Aslan (2017) relembra: “Desde minha infância, meu pai sempre serviu de modelo pra mim. Ele adora ler a Bíblia, então eu cresci vendo ele fazer leituras quase que diárias”.

O leitor amante da leitura sempre está aberto para um livro, nessa abertura o desejo latente ocorre pelo movimento das páginas, quer saber o que vai acontecer com os personagens, quer concluir a leitura, após ler, quem leu se metamorfoseou, suas asas alçaram voos sem linha reta, sem direção, as asas por hora repousaram, e seu deleite enviesou a leitura do livro por uma amizade, amigos que brincam por horas, horas que passam sem se dar conta, o fascínio, admiração estabelecem ligações, fios por onde o autor coloca sua criatividade, passa as melhores sensações possíveis. O leitor ama o livro, e em seu amor reconhece o prazer e quando no regresso a realidade do tempo administrado encerra experiência salutar do leitor com a leitura, a devoração começa:

*A estória* que eu mais gostei até hoje, é a série das Crônicas de Nárnia. Eu li toda a série eu ficava fascinado com tamanha criatividade. Eu simplesmente não consegui parar de ler. Foi uma experiência inesquecível. Não é todo livro que me proporciona esta sensação, mas quando eu me deparo lendo um livro

que eu gosto, eu passo horas e horas lendo. Eu simplesmente perco a noção do tempo e me concentro apenas na leitura (ASLAN, 2017, *sic*).

Aslan corrobora com Skliar (2014a, p. 58), “[...] o gesto de abrir um livro, abrir à leitura, provocar uma fenda por onde passarão, como lentas conversas, palavras que não são suas, fios que não são seus, feridas que não são suas, mas que poderiam começar a sê-lo”, assim, nós tomamos a dor, a felicidade, o amor do livro, essas palavras que não são nossas, mas que em algum momento passam a ser, e faz pensarmos sobre o que está sendo dito, e não dito, talvez.

Nosso corpo então reage às vibrações sensórias e choramos, sorrimos na passagem afável do livro, largamos o livro em um movimento de raiva, e depois acolhemos o livro novamente em caos e amizade. São as sensações que nos levam a ter fome, sensações que nos lançam a leitura como um corpo todo, de um embriagar-se com a leitura e nos emocionarmos, o que impressiona, e o sair da margem do papel e viver com as palavras e pertencer os sentidos. O livro nos desperta diversas sensações, segundo Ariel relatou que:

Lembro da primeira vez que li um livro “A formiguinha e a neve”, pensava se a formiguinha ia morrer ou ficar viva, devorava o livro a cada página, mesmo sendo pequeno, não sei quantas vezes reli aquele livro, só sei que em momentos ficava desesperada para que alguém salvasse a formiguinha, mas tudo acabou bem e no final ela foi salva. Tinha um primo que amava ler gibis e um dia minha mãe trouxe todos eles para casa, li cada um, me perdia por horas lendo cada página, cada aventura da turma da Mônica me fascinava, lia até ficar tudo borrado, olhava para a parede e parecia que ela se mexia (ARIEL, 2017).

O livro nos envolve, nos enlaça em tramas e fios pela leitura, assim somos levados a habitar o livro, nos dedicamos a ele, compartilhando nosso tempo, nossos melhores sentimentos, acabamos mergulhados. O “leitor, esperava os livros. Na espera do livro, o buscava como (perdão por assim dizê-lo) um animal que tem fome” (SKLIAR, 2014a, p. 58), que tem desejo, que tem apetite e *devoração* (COSTA, 2008), o leitor sempre está faminto, assim como um animal aspira *devoração*, e devora cada página,



procurando saber os rumos e caminhos que a leitura apresenta, entre *devoração* e *ruminação*.

Abandonar um livro, abandonar a sensação que o livro nos traz, a leitura é sempre uma possibilidade que nos leva para caminhos plurais, quando acabamos de ler não significa o fim, o fim dos sentidos, das vozes, das histórias, das memórias, quando o livro se fecha, o turbilhão apenas começa, pois o banquete sacia-nos momentaneamente, habita em nos novas interpretações, novas concepções acerca do que foi lido, dito e não dito, então as janelas foram abertas, é precisa habitar novos sabores, aguçar sentidos, não há sentido em linha reta, e sim, um acolhimento pela amizade e esquecimento.

Segundo Skliar “ler, talvez, seja o modo mais sensível de tornar a abrir seu corpo em meio ao universo” (SKLIAR, 2014a, p. 61) como se a leitura abrisse o corpo para o universo entre sensações, e nos levasse para um mundo próprio do livro, como um corpo a ser pertencido. O entrevistado Ariel disse que:

Comecei a ler a ler aquele livro fantástico, fico me perguntando como alguém tem tanta imaginação para escrever desse jeito, desse modo entrei em um mundo que eu me passava pelo personagem, podia sentir cada sensação, uma hora eu era o Harry, outra a Hermione e assim o livro fluía, parava apenas para comer e ir no banheiro. Percebi também como um livro de cultura anglófona poderia fazer com que eu me identificasse, mesmo não sendo brasileiro, com lugares que tem no Brasil, imaginei todos aqueles lugares como se estivesse lá, desde cedo a cultura anglófona e o inglês presentes na minha vida, ler é me lança as experiências, e me faz voar entre outras culturas, o imaginário habita e inventa os lugares, outra imaginação (ARIEL, 2017).

Entende-se que a leitura faz com que conheçamos outras culturas, Harry Potter poderia não habitar o mesmo meio territorial (sentido geográfico da palavra) do leitor, e mesmo assim, o leitor vivência a cultura do outro com um convite a pertencer seu olhar. Acabamos por transfigurar, transportar, viajar pelo mundo por meio de um livro, como se estivéssemos vivendo naquele lugar durante a história, quando o livro nos emana pistas seguimos a

cada peça, a fim de remontar os lugares, as pessoas, as vozes, as sensações e entre imaginação preencheremos de detalhes de cada espaço, em nossa mente criamos esse mundo descrito, através disso conhecemos culturas e costumes novos.

A partir do momento que a leitura se apresenta enquanto gesto, fazemos isso, em solidão, “esse gesto deixa você, só, a sós. Em algum momento você terá que estar só” (SKLIAR, 2014a, p. 61), envolto em um mundo só seu, habitado por sua imaginação e livre das gaiolas que o prende. E os sentidos voaram entre silêncio e ruminação como um convite desbravar a leitura.

O livro é um banquete posto, onde vamos olhar, cheirar, tocar, comer com os olhos, com todos os sentidos. Segundo Skliar (2014a, p. 63) afirma que:

A leitura reconhece seus sabores. Aos poucos. Vagarosamente. A princípio, não sabe: mas cheira. Cheira o nariz dentro do livro, cheira o movimento das páginas, cheira esse cheiro misterioso do que se compreende e não se compreende de uma só vez. E aspira o vendaval da escrita. Cheira-se, sabe-se reconhecer esse odor como odor desconhecido, então aspira-se a ternura de boas-vindas e a aspereza do adeus. (SKLIAR, 2014a, p. 63).

Aos poucos vamos degustando o livro para saber que sabor tem a leitura, olhamos a capa, examinamos, cheiramos, sentimos cheiro de coisa nova no ar, aos poucos deleitamos com o passar das páginas, sentimos cheiro de mistério, de romance, de terror, nossos pelos reagem a cada rua escura, a cada sensação que nos entorpece, não queremos assim decifrá-lo, pois qualquer tentativa de mensurar os sentidos do livro o limitaria, por fim, o banquete transverte-se em deleite, porém chega a hora de dizer adeus. Assim, Ariel afirma que:

Diante disso, outro livro que me fascinou na época foi Crepúsculo, eu sempre assistia os filmes e não fazia mínima ideia de que existiam livros e que na verdade foi desses livros que vieram os filmes, mas voltando, Crepúsculo foi um livro que me fascinou e muito, vampiros, lobos e humanos, fizeram com que eu ficasse horas lendo, lembro até que o último livro da saga, que tinha 576 páginas, foi lido em dois dias, uma coisa que eu acho tão interessante é

como o autor faz com que nós nos apeguemos aos personagens, eu podia sentir tudo o que a Bella sentia, acabei me apaixonando, ficando triste, com raiva (ARIEL, 2017).

Nesse relato, nota-se a fome pelo livro, onde dedica-se toda sua vontade e *devoração* ao ler o livro, várias páginas em poucos dias, a fascinação pelas histórias que transbordam do livro nos satisfazem, e o ler se faz de/com corpo todo, o corpo metamorfoseado por entre a leitura, onde nos alimentamos de sentidos, ângulos e devorações... um contínuo banquete das palavras entre apropriação, dispersão e evacuação, onde temos que saber reagir as verdades imutáveis, e pensar que a leitura é sempre um caminho possível. Para Skliar (2014a, p. 62):

Sim, qualquer livro. Por exemplo, os muitos sublinhados, os muitos abarrotados, os muitos abertos. Ou os nunca abertos. Ou os livros que se escondem e é preciso procurá-los, ou os que insistem em ser única leitura. Ou os que te confinam a uma hora que não começa nem termina, porque te oferece a inexplicável sensação durante, da duração sem hora, dessa hora intrigante do sem antes e sem depois. (SKLIAR, 2014a, p. 62).

Os livros nos provocam sensações, mesmo aqueles que já lemos inúmeras vezes e quando regressamos há algo novo, há uma magia que anseia ser reinterpretada. O tempo envolve-nos em uma “duração sem hora”, pois não quer pertencer a realidade funcional, e sim, mudar os caminhos do pensar, livros que anseiam novas interpretações, livros que nos abraçam com sorrisos saudosos, livros que mudam os ângulos, livros que nos fazem viajar, livros que pela leitura nos fazer refletir. Assim, Skliar (2014a, p. 63) diz que:

Não, qualquer livro não. É que nem tudo pode ser livro, ainda que vista dessa roupagem. Pode haver letras, pode também haver a precisão de um ouvires, mas não haver gesto. Pode esboçar um gesto, sim, mas em seguida acabar, diluir-se em uma farsa mortal de quem escreveu não para que você leia, mas para que você seja um refém sem voz. Pode ser que nem toda palavra fique impressa em sem seus ouvidos. Pode ser que esse livro não seja um fogo de artifício. Que te prometa felicidade, destino, conquista, a absurda negação da

morte que não é, senão, a igualmente absurda impossibilidade e afirmar a vida. (SKLIAR, 2014a, p. 63).

Existem livros que não dão “lugar” à leitura, livros que querem ser frios e funcionais, com fins utilitaristas, livros que vão te deixar ali, na inércia do mundo, “livros escritos sim, porém insossos e indigentes” (SKLIAR, 2014a, p. 63) que não irão acrescentar nada, não irão te dizer nada. Um bom livro irá fazer com que haja reflexão, uma transformação. Tenha cuidado com arrogância para não viver na superficialidade, assim é preciso caminhar, esquecer nossas certezas, culturas, saberes e nossas verdades para perspectivar novos caminhos em meio às possibilidades. O leitor deve ouvir a voz que o livro emana, para que no seu íntimo essa voz possa guiá-lo pelo labirinto leitura, por entre abismos e dispersão dos sentidos, para assim, habitar a leitura pelo silêncio e ruminação, a fim de vislumbrar as possibilidades imaginativas plenas e leves que a leitura possibilita.

A leitura nos traz memórias, segundo Skliar (2014, p. 63) afirma que:

Algumas palavras sabem à memória da amizade; outras à aflição da promessa recém-pronunciada. Em outras palavras tem gosto de avós e de pálios e de amores que sim e que não, cheira a gotas de chuva fria e de odores quase sempre estrangeiras. (SKLIAR, 2014a, p. 63).

Ao ler o que está ao nosso lado se envolve na leitura, o cenário onde estamos lendo, as pessoas que estão em nossa vida, acabamos levando um pouco da nossa vida para o livro, e vice e versa, comparando personagens do livro com a vida real, lembramos do cheiro da chuva da tarde, do vento, lembramos de quem nos fez ler esse livro, das sensações que se interpelavam pela leitura e dos lugares que as fazíamos, nesse sentido Ariel fala:

Mas quem me motivou a ler mesmo além da minha mãe, foi uma professora da escola do ensino fundamental, ela dizia que era para nós lermos, não importava o que fosse e em um belo dia uma amiga minha me surge carregando nas mãos um livro que fez com que eu entrasse no mundo dos

livros, adivinhe que livro era? Harry Potter, naquele momento não sabia que a minha vida iria mudar, que eu me apaixonaria por livros, nem sabia que tinham livros do Harry Potter, apenas que tinham filmes, mesmo assim eu queria ler ele a todo custo, pedi emprestado, mas a mãe da minha amiga recusou, disse que não poderia, pois era caro, na mesma hora fiquei triste, contei para minha mãe, que no mesmo dia comprou os livros para mim. (ARIEL, 2017)

É possível ver incentivo à leitura ao encontro com o outro no trecho tirado da entrevista, a mãe e a professora foram incentivadoras nesse processo de leitura, quando achamos um livro pelo qual nos apaixonamos, fazemos de tudo para lê-lo, como se tivesse um turbilhão de sentimentos que precisa ser lido, despido e corporalmente vivenciado ao encontro com ato de ler, e assim, ensejamos a leitura como convite a se perder, perder nas horas, nas sensações, nas páginas, nos personagens, nos enlaces que o livro/leitura ressona. Sendo assim, Skliar (2014a), diz que:

E, uma vez estando ali, no rosto, tudo ocorre descompassadamente: talvez chorar, porque algo-alguém morreu ali onde o olhar não pode deixar de ver; talvez rir, porque algo-alguém se disfarçou ou caiu no abismo do absurdo; calar, porque algo-alguém fala; escapar, porque o labirinto não te dá respiro e porque é demasiada a noite do que ali está escrito. (SKLIAR, 2014a, p. 64).

Olhar para o livro e sentir, sentir o que o personagem está sentindo, observar tudo que se passa na história, uma cena cômica nos fazendo rir ou uma cena triste de despedida para nos fazer chorar, sempre buscaremos sensações ao ler. Assim, para Aslan:

O prazer maior que a leitura me proporciona, é a fuga da rotina. Quando eu estou lendo, eu esqueço do mundo a minha volta e me concentro apenas na estória. É como sonhar acordado; viajar para outro mundo sem sair de casa (ASLAN, 2017).

Percebemos que o entrevistado lê para sair da rotina, busca o mundo do livro para se abrigar e sair um pouco da realidade. Quem nunca sonhou em ser um super-herói ou uma princesa de contos de fadas? O livro faz isso, com que sejamos alguém que não

somos, vestimos a capa de super-herói ou um lindo vestido de princesa, a imaginação não tem limites, nem que seja por um dia, horas ou minutos, acabamos vivenciando um mundo do livro que passa a ser nosso.

Muitas vezes lemos sem deixar de fazê-lo, para Kristof (2006, p. 9) *apud* Skliar (2014a, p. 68) “Leio. É como uma doença. Leio tudo que me cai nas mãos, os olhos para baixo: jornais, livros escolares, cartazes, pedaços de papel encontrados na rua, receitas de cozinha, livros infantis. Qualquer coisa impressa” lemos despercebido, sem razão funcional, sem desejo latente de decifrar códigos, ao andar pela rua nos deparamos com diversos cartazes ou coisas escritas em muros, placas, a leitura está em todos os níveis e lugares. “Parece que durante o caminhar não se pode deixar de ler, como se ler fosse um movimento de braços e pernas, uma respiração entrecortada e agitada” (SKLIAR, 2014a, p. 69) como se ler já fizesse parte de nós, o íntimo que a todo momentos acolhemos e devoramos. Segundo o entrevistado Peeta, afirma que:

O prazer da leitura é sensacional e muito satisfatório, pois até hoje me sinto cativado pelo saber e a vontade de aprender só aumenta. Não sou muito fã da leitura em tela digital, porém prefiro os livros é até mais emocionante, pois posso passar mãos, diferente dos textos digitais. Ler é prazeroso! (PEETA, 2017)

Ler é prazeroso, desse prazer que nos apaixonamos pelas leituras, para Skliar (2014a, p. 70) “lemos e gostaríamos que os outros lessem. Lemos e desejamos colocar a leitura no meio de nós” ler para fugir desse mundo caótico, ler para ter sensações, mas hoje percebemos a falta da leitura, assim, Skliar (2014a) diz que:

E dói saber que a leitura tenha se transformado na falta de leitura, no esquecimento da leitura. Provoca certo mal-estar quando a leitura se faz somente por obrigação e já não é mais leitura. A alma se retorce, ao perceber que a leitura se transformou em somente estudo, ir ao ponto, ir ao grão, ir ao conceito determinado (SKLIAR, 2014a, p. 70).

A leitura hoje encontra-se desvinculada ao prazer, o fantástico, ler então, para produzir e acumular verdades e discursos, artigos e resenhas, uma leitura para preencher quadros (NIETZSCHE, 2003) e, repetir ideias frias e funcionais. Ao longo do processo de formação fomos levados a habitar a leitura por processos silábicos que pouco passam pele deleite, o aluno em seu instinto de autodefesa acaba por se afastar do mundo para leitura, pois concebe a leitura como uma atividade cansativa, há que se pensar a leitura enquanto experiência formativa. Assim sendo, Skliar (2014a) relata que:

Por isso, não se pode fazer outra coisa senão convidar à leitura, dar à leitura, mostrar a leitura, apontar a leitura. Toda tentativa de fazer ler à força acaba por retirar forças de quem lê. Toda tentativa de obrigar o leitor a pensar em tudo aquilo que gostaria de fazer, deixando de lado, imediatamente, a leitura. É preciso deixar em paz o leitor quando se trata de ler. (SKLIAR, 2014a, p. 71).

Devemos instigar a leitura, mostrar o caminho da leitura, sem forçá-la, sem intenção de impor a leitura a alguém, o gosto pela leitura deve ser um voo pleno e leve, um convite saudoso, um caminho novo e provocante. Para que o leitor seja embriago pela leitura por sua paixão entre romances, quadrinhos, a aventurar começa. Assim, Ariel nos diz:

Muitas vezes eu não tinha vontade de ler, até que achava um livro que eu amasse, existiam momentos que eu só queria ler romances, ou livros de aventura, não adianta insistir em um livro se você não está com vontade, não digo para desistir, porque em algum momento vai bater aquela vontade de ler esse livro, outra sensação que eu tinha, era quando eu me apaixonava pelo livro e ele acabava, era como se eu entrasse em uma depressão pós livro, me sentia triste, mas passavam-se os dias e eu voltava a ler. (ARIEL, 2017)

O entrevistado reconhece a impossibilidade da leitura por obrigação, pois quando se sentia assim, parava de ler, dava um tempo, para que o livro tivesse essa chance de ser lido em deleite, uma leitura em amizade e silêncio, entre sensações e metamorfoses,

como se tivéssemos uma relação de amor com os mais intrigantes personagens, enredos e autores, amizade, que após o término do livro somos invadidos por sentimentos diversos, alegria, curiosidade, tristeza da separação...

Ler pelo prazer, pelo divertir, ler pela companhia da leitura, pela viagem ao refletir, vai nos ajudar ao longo da vida, para Aslan:

O hábito de leitura me ajudou muito durante meu desenvolvimento. Eu comecei a aprender inglês através de um livro do ensino médio, eu nem mesmo tinha internet em casa. Quando nós passamos a ter internet as coisas mudaram muito, eu passei a baixar livros que eu não teria possibilidade de ler. Isso me incentivou muito durante minha adolescência. Quando meu nível de leitura em inglês estava avançado, passei a baixar livros em inglês. Isso me ajudou muito a desenvolver minhas habilidades. (ASLAN, 2017)

### Segundo Peeta:

*Na minha infância eram apenas histórias ou contos imaginários que lia, principalmente na escola a partir da coleção Eu Gosto. Atualmente na universidade tudo mudou, pois são diversos textos científicos que tenho a disposição e em conteúdos totalmente diferente dos que eu costumava a ler quando criança. Durante meu processo de aprendizagem da língua inglesa por exemplo, minha relação com a leitura aumentou por conta dos textos literários, onde pude conhecer diversos autores que descrevem o uso da fala inglesa no cotidiano e na capacitação profissional dos indivíduos, sendo que eu aprimorar meus conhecimentos sobre o idioma, esses textos tornaram-se para mim indispensáveis. (PEETA, 2017)*

As memórias de Aslan e Peeta reverberam que a leitura é prazerosa. Um convite assim, as inquietações, conhecimentos e sabedoria. Desta forma, a leitura possibilita refletir o mundo e compreender outras culturas, outros dizeres, outras realidades. A fim de que a transversalidade do ler se interpele por entre vários caminhos interpretativos, nesse caso, compreender o outro pela ótica da língua estrangeira.

Tendo em vista que, a leitura perpassa todos os meios da formação, tanto escolar quanto social, um mundo de possibilidade que se abre ao pensar a leitura, na nossa língua, na língua do outro, uma conexão, entre mundo que todos leem, e mundo *a priori*



desconhecido, um convite a habitar diversos países, diversas culturas, para que o aprender uma língua seja prazeroso, e leve. Assim os caminhos de leitura nos abrem janelas para repensar o processo de aprendizagem, que forma leitores funcionais e que não se propõem a pensar, e sim, reagir pela que já foi lido.

Quando entramos na leitura, iremos ter vários caminhos, como um labirinto, mas é preciso que possamos sair, para sempre ter outros caminhos para trilhar, para Skliar (2014b, p. 73) “a menina insiste: “E o que é lendo?”. A mãe mostra o livro para a filha e diz: “Veja, aqui tem histórias que ainda não conhecemos. Temos que buscá-las. Isso é estar lendo” sempre buscando caminhos novos, a leitura não é uma verdade absoluta, é um caminho possível. Assim, Tom Riddle nos relata que:

Caminhei em meio ao mundo, entre veredas sem direção. Meu mundo era outro, gostava das histórias, das horas em que a luz apagava, e os mais velhos falavam das histórias da Matinta Pereira, Anhangá, do boto, da cobra de fogo que lanceava por entre as águas frias da noite de luar. Meu mundo amazônico habitou sentidos de medo, de verdade e desconfiança. As histórias pareciam não fazer sentido, mas em minha inocência queria acreditar, as vozes se faziam em turbilhões, meu mundo da oralidade amazônica deu espaço ao mundo dos livros e das letras, confesso que nunca gostei de ler algo que não desse a pensar. Minhas primeiras aventuras passaram por histórias de imaginação, aventura, romances.... Ao ler a realidade era líquida e por sua liquidez atravessava ao outro mundo. A magia fluía em minha veia, e as faces dos personagens se desenham ao redor do meu salão comunal de memórias (TOM RIDDLE, 2017).

Em meio a poética que o entrevistado tece transparece a memória local entre os contos de terror, as sensações de medo, onde lembramos de nossos avós que com suas histórias nos fascinavam, prestávamos atenção em cada palavra dita e a imaginação viajava, assim como ao ler um livro, nos perdíamos, nos embriagávamos. Por entre esse mundo amazônico que sempre nos encanta, e canta melodias novas, outras luas cheias, outros mistérios, assim é a cultura de um povo. A fala do entrevistado nos propõe a imaginação, que nos leva a perceber cada página do livro

de uma maneira especial, imaginar cada cena, situação, personagem, faz com que o livro se torne mágico, para Skliar (2014b, p. 62) “Ler é ir desconhecendo-se pouco a pouco. Como se nunca tivéssemos vivido antes” descobrir o livro e se descobrir, página por página, observando os detalhes, conhecer o livro. Desse modo, Tom Riddle relata que:

Lembro dos lugares, e não das horas. É apenas leitura e imaginação. Ao fim de cada página habitava em mim uma vontade de seguir lendo. Os elfos, dragões, lordes das trevas, sabugueiros lutadores quebravam o limite das palavras, estas que flutuavam para além da margem do livro. E viviam. Minha vontade era vivenciar as mesmas cenas, mesmas sensações, mesmos gostos, mesmos algozes, mesmos prazeres. Talvez, tenha compartilhado as mesmas sensações, mesmas inseguras da infância (TOM RIDDLE, 2017).

Se formos perceber, todos os entrevistados têm as mesmas características, se perder horas e horas nos livros, a imaginação colocada à prova, a imaginação que corre nas páginas dos livros e faz com que tudo se torne interessante, desde uma árvore descrita, até um personagem. Assim, Tom Riddle, afirma que:

Harry Potter o menino que sobreviveu, o menino assim como eu, sobreviveu as tramas do destino, sobreviveu a uma escolarização precária, de pouca leitura e oportunidades, cada um com sua vitória. Ao olhar Harry via coragem, resiliência, compaixão, e um leve direcionamento a quebrar regras. A leitura assim quebrava regras, pois sempre chegava a hora de dormir, e por mais vontade que tinha, o sono sempre me obrigava (assim como minha mãe) a fechar o livro. Ao fechar o livro era preciso conviver com o turbilhão de história e memórias que ecoavam dentro mim leitor (TOM RIDDLE, 2017).

O entrevistado relata sua trajetória na escola, onde passou por dificuldades, com pouca leitura, mas que venceu. Chegamos a outro ponto, o de parar a leitura, saber quando parar, ou o sono nos consumir, lembro de vezes que a luz do quarto era apagada e assim, lia no banheiro, o livro acaba fazendo isso conosco, de querermos saber o que vai acontecer, mesmo não querendo que o livro acabe. Para Skliar (2014b, p. 58) “o segundo mais profundo habita o canto

da página – o medo deslizando, a vigília da última palavra, a vontade de ir além de si mesmo” o medo de que o livro acabe, deixar o livro ir, sentimos falta do livro, pois foi um companheiro fiel, durante o tempo que convivemos juntos. Assim, Tom Riddle diz que:

Quais caminhos Harry irá seguir? Qual solução vai tomar? Será que não é óbvio que "abro no fecho" só se mostrará pelo gesto inicial? As perguntas eram frequentes, e minha curiosidade me impulsionava a leitura. O livro se desenhava, e o desenho era distante a mim. As ruas não eram rios, os barcos estavam lá, mas não era mesmo que a casco. As lentes da cultura era outra, mas as sensações e metáforas me acolhiam como igual. Mesmo longe da minha cultura o livro bailava brasileiro, bailava estrangeiro. Mas no final dançavam no mesmo ritmo. Ritmos de acolhimento, de amizade, de companheirismo. (TOM RIDDLE, 2017).

A curiosidade impulsionava o leitor a ler cada vez mais, cada pergunta feita e respondida na página seguinte ou na última página, os desenhos ou seja o cenário em que se passava a história, mesmo estando distante, ou seja, o cenário que não estamos acostumados, que nunca vimos, uma cultura diferente, o livro nos traz isso, o livro faz com um castelo onde se passa a história de Harry Potter seja algo que já conhecemos, mesmo nunca tendo estado lá uma única vez, a cultura se faz de grande importância para um bom livro. Desta maneira Tom Riddle, relata que:

Quando o hipogrifo<sup>4</sup> voou, voei junto, toquei as penas macias, fiz reverência, toquei na água do lago. Assim com Harry me divertir, brinquei. A imaginação era uma janela a outro mundo, longe da realidade fria e funcional. Li em amor supremo. Li na cozinha, na rede, na cama, na varanda, no quarto, na escola, na rua... onde a vontade acompanhava. Sempre havia lugar para a leitura no meu íntimo e em meio ao tempo. As horas eram cruéis. Mas para que horas? Quando se tem liberdade de vivenciar as metamorfoses da poção polissuco<sup>5</sup>. Aqui não mais uno, e sim múltiplo e plural (TOM RIDDLE, 2017).

---

<sup>4</sup> Hipogrifo é o que possui a cabeça de uma enorme águia e o corpo de cavalo.

<sup>5</sup> Poção polissuco serve para transformar uma pessoa em outra, necessitando de algo da pessoa que se pretende transformar, como cabelo.

Quando lemos o livro é como se fizéssemos parte da história, sentimos o que o personagem sente, assim como o entrevistado que nos passa as informações da história, lembro de chorar e rir em diversos livros, isso que torna um livro fantástico. Agora quando amamos o livro, carregamos o mesmo para todo o lado, lia nos intervalos da escola, enquanto todos lanchavam, lia sem parar, em todas as partes da casa, na rua, se tivesse um passeio em família levava o livro, lia na praia, em todos os lugares. O tempo sempre precioso, que quando lemos nunca gostamos quando passa. Assim, Tom Riddle fala que:

Transfigurações ao convite da leitura. Seguia assim caminhos inesperados, pois a magia me surpreendia a todo momento. A cada passo novas metamorfoses, novas imagens possíveis, nunca apenas um caminho. Como leitor só temia a perda da felicidade, por um beijo dementador<sup>6</sup>, um beijo do fim da leitura. Meu expectum patronum<sup>7</sup> afastava os “males” do fim do livro, e me envolvia a continuar o movimento seguinte (TOM RIDDLE, 2017).

A leitura é um infinito caminho, cabe a nós sabermos voltar, caminhos esses que são inesperados, que nos fazem refletir, ficar entusiasmado com a história ou revoltado. Ficamos com uma certa angústia ao olharmos as páginas e saber que estamos chegando ao fim, mas mesmo assim, somos levados pela leitura até que ela chegue ao seu final. Sendo assim, Tom Riddle relata que:

As vozes que habitavam em mim queriam ganhar espaço, a pedra da ressurreição, trazia vislumbres, faces entre os borrões das incertezas, minha alma da leitura se protegia partilhada entre as horcruxes<sup>8</sup>, cada deixar era um desafio cruel, um desvio relação de paixão com o livro. Mas todo desvio

---

<sup>6</sup> Dementador é uma criatura das trevas que se alimentam da felicidade humana e, portanto, provocam depressão e desespero em qualquer um que esteja próximo deles.

<sup>7</sup> Expectum patronum é um feitiço que conjura um animal branco-prateado capaz de afastar dementadores.

<sup>8</sup> Horcruxes é a palavra usada para o objeto em que uma pessoa oculta parte de sua própria alma.

era feito por turbilhões... um abraçar a estilística da amizade pela leitura, assombros são familiares, bicho papão é (meu) medo de ser objetivo, frio, desgostoso com a leitura (TOM RIDDLE, 2017).

Acabar a leitura de certa forma nos deixa triste, mas alegres ao mesmo tempo, pois acabamos com algo que nos deixou felizes por horas ou dias, que criamos um vínculo de amizade, mas terminar um livro nos deixa alegre, por ter conhecido novos mundos, personagens que acabam se tornando nossos amigos, de ter mais conhecimento de mundo. Não devemos deixar que a leitura prazerosa morra, ler com gosto pela leitura, ler pelo prazer de passar a mão no livro e sentir as páginas, ter o gosto pelas letras que se tornam frases, essas frases que nos tornam críticos e que abrem caminhos. Desta forma, Tom Riddle diz que:

Sem fim, em renovação, (re)significações, os movimentos voam em borboletas, e no bater das asas as memórias transformam as linhas do tempo, meu contato com a leitura é o fio das transfigurações. O efeito de mudança em meu íntimo é impulsionado pelo desejo latente da fruição. Em meio as lembranças, é difícil ser objetivo ao tentar falar de leitura, este meu pensar é um recorte das sensações, dos momentos de leitura, um labirinto que não sei onde quero chegar, porém continuo a caminhar pela leitura, sem sentido funcional, sem sentido estritamente prático (TOM RIDDLE, 2017).

Ler vai além de apenas olhar aquelas letras em um papel, juntar e formar frases, para os amantes da leitura a fruição e a imaginação sempre vão ser um caminho possível, caminho este, entre sensações, labirintos e desvios. Destarte, a leitura se entrelaça com cultura, literatura e suas metamorfoses. Entretanto, é precisa saber sair da leitura para que o leitor não se torne dogmático, fiel ao escritor, pois é preciso construir novas verdades, novos caminhos, assim o sentido nunca vai ser absoluto, e sempre se renovará, deste modo Skliar (2014b, p. 63) “o ler é a pausa que pode fazer mais profundo o mundo” descobrir mundos novos, novas percepções, novas verdades, novo por vir...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, como pôde ser visto, é uma das competências que se mostram importantes e que devemos ter hábito, ela passa ser significativa para a formação social, ler para interpretar e compreender, assim a leitura possa se tornar proveitosa, prazerosa para quem está lendo, com isso, adquirimos o hábito da leitura, ler um livro ou um jornal e termos o nosso momento de apreciação com a leitura. A escola torna-se fundamental no papel da leitura, incentivando os alunos a ter esse contato mais próximo, fazendo com que se sintam motivados e passem a ter um outro olhar da leitura, o de prazer, prazer pelo que se está lendo, tirando-se concepções precipitadas como de que ler é algo chato, mas diante de um bom livro, onde é capaz de nos fazer levar a outros mundos, esse livro que faz com que lêssemos por horas, essa é uma possível direção.

Diante disso, vimos também o papel que a literatura nos traz, onde hoje em dia, vem sendo pouco utilizada na sala de aula, mas não podemos dizer que apenas os livros didáticos que vêm sendo produzidos têm culpa, o professor tem sua autonomia, onde pode trazer outros meios para complementar o livro didático. A literatura nos dá diferentes formas de ver o mundo e de ler o mundo, desde ler, escrever e nos transportar para um país, para uma cultura diferente, com isso passamos a aprender algo diferente de nossa cultura, percebemos as semelhanças e nos interessamos por algo que nos traga um novo mundo, a literatura nos traz emoção, ao abrir um livro e mergulhar em suas profundezas, temos momentos de paz, felicidade, tristeza, o que torna um simples livro, o mais especial possível. A literatura nos dá a criticidade, a reflexão do que está sendo dito, nos dá também, uma ampliação do vocabulário, diálogos, debates, culturas, uma infinidade de possibilidades.

Assim, a cultura, a leitura e a literatura nos dá o poder de conhecer o mundo, em apenas uma virada de uma página de um livro, nos memoriais, pudemos perceber o quanto a leitura é importante para cada um que foi entrevistado, que vai além do simples ato de ler, já se tornou algo prazeroso, podemos ver todo

um mundo, ao abrir e fechar de uma porta, crianças rindo, se divertindo na rua. Com isso, somos levados a conhecer o mundo ao qual o autor do livro nos preparou, mas também, um mundo que preparamos a partir do que o autor criou, pelas nossas lembranças e sensações, mundo esse que faz o leitor amar os mais diversos personagens, ou odiá-los.

Uma leitura, assim, no rumor da fruição onde o contato seja livre do tempo administrado da produção, para que as horas passem sem cessar o contato do livro-leitor. Um livro no amor puro que nos envolve e acaba por si tornar um amigo, com qual compartilhamos momentos de felicidade, tristeza, no intuito de pensar um ensinar e educar no ensejo de uma formação singular, tal formação deve alçar voos por sensações e novos sentidos, para o leitor aprenda a leveza das coisas.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Jessé; COSTA, Gilcilene. **Memórias de infância e experiências de leitura: um diálogo com Proust**. Poíesis, v. 9, n. 15, 2015.

COSTA, Gilcilene. **Trilogia antropofágica [a educação como devoração]**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, 190f.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Traduzido por Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2003.

**Potterish**. Disponível em: < [http://wiki.potterish.com/index.php?title=P%C3%A1gina\\_principal](http://wiki.potterish.com/index.php?title=P%C3%A1gina_principal)> Acessado em: 28 de dez. 2016.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: EDUFBA, 2014b.

# O BRAILLE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BREVE REFLEXÃO A PARTIR DO CURTA METRAGEM “AS CORES DAS FLORES”

Rivaldo Vicente da Silva<sup>1</sup>  
Guacyra Costa Santos<sup>2</sup>  
Nayara Alves de Sousa<sup>3</sup>

## MARCO INTRODUTÓRIO

O referido ensaio parte da realidade vivida em sala de aula enquanto professor de Educação Física e da formação que trago como engenheiro agrônomo. A partir dessa ponte, nasce o desejo de metaforizar a temática em questão, uma vez que sou amante da terra, água, do verde e, enfim, das flores, elementos com os quais, certamente, a vida me presenteou. Santos (2018, p. 17), em sua obra *A Pedagogia das Borboletas: Uma Possibilidade para*

---

<sup>1</sup> Graduando em Educação Física. E-mail: rivaldovicente@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. E-mail: guacyracosta22@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.

<sup>1</sup> Justifico o uso da primeira pessoa do singular no corpo do trabalho, pois procuro falar das minhas vivências enquanto educador e engenheiro agrônomo no município de Anagé, Bahia. Nas demais passagens do texto, utilizo a primeira pessoa do plural (nós).



Reformar o Pensamento Docente, afirma que: “A importância do pensamento metafórico é trazer uma maneira atraente de ensinar e, por meio de uma representação imaginativa, fazer com que os aprendizes adquiram conhecimentos do dia a dia e, assim, despertem o encantamento pelo mundo educacional”.

Como questão de pesquisa sugiro: Será a língua de sinais braile um dispositivo de inclusão do aluno com deficiência visual na educação física nas classes comuns de ensino fundamental II em uma escola de Anagé-BA? A hipótese estabelecida nesse cenário faz-me pensar no curta-metragem “As Cores das Flores” (2010), que comove e cria laços, sendo uma reflexão à *condição humana*, como afirma Edgar Morin (2000), fundamental para pensarmos nas diversas situações que se expressam em sala de aula, em especial, na das crianças cegas e/ou com baixa visão.

O objetivo geral do trabalho é analisar como está sendo utilizada a Língua Brasileira de Sinais (Braille) na Rede Regular de Ensino, da Escola de ensino fundamental II, no município de Anagé – Bahia. Como objetivos específicos, apresento: 1- Permitir a participação de alunos cegos e/ou com baixa visão, dando ênfase ao processo ensino e aprendizagem, em especial, nas aulas de Educação Física; 2- Verificar de que forma as atividades físicas contribuem para o desempenho físico de alunos com baixa visão; 3- Partilhar a experiência de vida de uma professora cega como ferramenta pedagógica para o processo de inclusão. Por questões éticas, seu nome será substituído por *Jasmim*, uma vez que os participantes da pesquisa foram previamente esclarecidos sobre o estudo desenvolvido, e, depois, foram solicitadas suas assinaturas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nessa concepção, o Braille nas aulas de Educação Física: Uma breve reflexão sobre a Inclusão a partir do curta-metragem “as Cores das flores” constitui-se como parte das discussões realizadas no PARFOR (Programa de Formação de Professores), desenvolvido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, num enfoque sociocultural, na afetiva inclusão de cegos nas classes regulares de ensino do município de Anagé, Bahia.

A pesquisa procurou trazer em seu desenvolvimento a abordagem de questões consideradas prioritárias para desenvolver práticas inclusivas na educação de alunos de baixa visão, enfocando de modo específico o BRAILLE como instrumento essencial, apresentando o curta metragem “As Cores das Flores” como *Operador Cognitivo* para reconstruir a teoria, conceitos, ideias e discussões acerca da realidade centrado na condição humana, como relata Morin: “A importância da hominização é primordial à educação voltada para a condição humana, porque se mostra como a animalidade e a humanidade constituem juntas, nossa condição humana” (MORIN, 2007, p. 50-51).

Nessa conjuntura, o papel do professor é rever suas ações, buscando construir/adquirir novas competências, como o domínio da língua brasileira de sinais, pois estudos comprovam que o domínio do braille é o recurso inicial necessário para a verdadeira inclusão, assim como sugere a história que se passa no cenário “as cores das flores”. Sousa e Sousa (2016, p. 43) garantem:

A escrita Braille foi criada por Louis Braille – francês (1809-1852), que perdeu a visão na infância, mas manteve o interesse em estudar, e com apenas 15 anos de idade superou dificuldades para chegar ao novo sistema de escrita destinado a pessoas com deficiência visual.

O estudo também pretendeu conhecer e entender como a inclusão se efetiva, que mudanças se fazem necessárias para a aceitação dos diferentes e quais as possibilidades de aprendizagem nesse novo momento da educação. Assim, busco contribuir com novas propostas de atuação na área da Educação Física voltadas ao braille, uma vez que esse universo pesquisado conta com um número reduzido de profissionais e necessita de ampliação por meio de uma nova visão.

Diante disso, a justificativa para se escrever um artigo sobre a criança com baixa visão no âmbito escolar, em especial, nas aulas de Educação Física, está no fato de que esse cotidiano passa a ser vivido na escola, que acolhe alunos considerados especiais nas

suas diferenças, o que levou a uma breve explanação sobre o curta-metragem para a formação de *Operador Cognitivo* que norteia um pensar complexo, acerca da vida e das incertezas presentes no caminho.

No entendimento de Morin (2000), se quisermos pensar de forma complexa, precisamos promover uma profunda reforma no atual modelo de pensar, ou seja, nas formas como hoje percebemos e conhecemos a realidade. De acordo com Almeida (2017, p.58) os operadores cognitivos “[...] facilitam a compreensão da complexidade no mundo, porque permitem reconhecer, no singular, ao mesmo tempo, sua originalidade e sua macro identidade.”

Somente mediante uma reforma do pensamento é que podemos evitar as formas clássicas do modelo de pensamento simplificador e nos munir de instrumentos que permitam a compreensão das múltiplas dimensões da realidade. Contudo, a proposta aqui descrita norteia o pressuposto de que a escola pode oferecer uma prática pedagógica flexível e mais humana a tais educandos, trabalhando o Braille de modo a desenvolver metodologias de ensino que atendam às necessidades desse público, compreendendo que a docência é um trabalho edificador e que precisa de um estudo profundo acerca dos conhecimentos específicos da Educação Especial e do mundo, para atuar nas aulas de Educação Física na atualidade.

## **AS CORES DAS FLORES**

O curta-metragem “As Cores das Flores” (2010) foi produzido pela organização espanhola chamada ONCE, sem fins lucrativos, que tem como missão melhorar a qualidade de vida das pessoas cegas no contexto escolar e com dificuldade visual, o que nos faz compreender uma abordagem pedagógica para essas crianças. Na história, o protagonista é um garoto cego, chamado Diego que no contexto da sala de aula, precisa desenvolver uma redação sobre as cores das flores, assim como seus colegas que

enxergam bem. Nesse entendimento, o aluno tem o desafio de cumprir tal lição. Acredito que esse enredo tem o papel de nos ajudar a pensar sobre a realidade em que vivemos nas escolas, as relações entre os seres humanos, o aprendizado advindo da natureza e como encarar a vida, esta, muitas vezes, cruel e escura.

### Figuras 1 e 2. Cenas do Curta-Metragem “As Cores das Flores”



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=cenas+as+cores+das+flores>

O menino começa a realizar a tarefa procurando no *google* a definição de cores, mesmo com as dificuldades e limitações que a vida lhe apresenta. Foi pela escuta dos pássaros que teve a ideia de associar esses sons, emitidos por tais aves, com as cores das flores. No enredo, há uma belíssima passagem, em que o personagem diz: “Porque há um passarinho para que cada flor tenha a sua cor”. A ideia aqui é criar leituras, significados, paisagens reais que nos auxiliem a promover compreensões sobre o tema abordado.

Para além dessa vivência do discurso cinematográfico, percebe-se a importância do apoio da família, a exemplo da mãe do menino, para o processo ensino e aprendizagem, o que nos leva a procurar outras informações para uma melhor explicação, muitas vezes, vendadas aos nossos olhos. Em suma, o curta-metragem é um exemplo de superação; mostra o papel da escola de, também, estar aberta às mudanças de ideias e de atitudes que venham proporcionar uma educação inclusiva.

## ENCONTROS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Partindo da abordagem qualitativa de Alves (1991), preocupei-me com o caráter subjetivo dos sujeitos que apresentam baixa visão da escola municipal Renato Viana, no município de Anagé, Bahia. O *Operador Cognitivo*, nesse caso, “As Cores das Flores”, é o instrumento que me faz discutir a pesquisa em questão ao olhar a condição humana, que me faz melhor conhecer a realidade da sala de aula, criando condições de reflexões para que eu venha intervir no processo educacional. Para melhor esclarecer o conceito de Operador Cognitivo, Santos (2018), em sua obra *Pedagogia das Borboletas: Uma Possibilidade para Reformar o Pensamento Docente*, inspirada pela literatura de Edgar Morin (2000), ensina-nos que:

Operadores cognitivos são situações, imagens, metáforas, conceitos, filmes e narrativas que põem o pensamento em movimento, no repensar, analisar, considerar as dificuldades, em questionar a existência da escola, buscando modificar o que é necessário (SANTOS, 2018, p. 25).

Nesta pesquisa, o curta-metragem me faz pensar nas possibilidades para um trabalho em sala de aula, onde envolvo Educação Física e Inclusão, de forma integrada, humana e criativa. Logo, percorro um caminho metodológico buscando fidedignidade com os pensamentos dos autores em estudo, colocando o pensamento em movimento, com o objetivo de refletir, analisar e redesenhar o cenário da pesquisa, encontrando possíveis soluções para a temática apresentada. Sobre a pesquisa qualitativa, Alves (1991, p. 54), comenta:

A realidade é uma construção social na qual o investigador participa, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística. Conhecedor e conhecimento estão sempre em interação, e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.

Para tanto, três momentos importantes e facilitadores para a compreensão da pesquisa constituirão as etapas do caminho a ser trilhado, à luz da perspectiva de Alves (1991, p. 58), a saber:

A) Período Exploratório – quando ocorre a imersão do pesquisador no contexto, com o objetivo de obter uma visão geral do problema (Exemplo: observação dos alunos de baixa visão em sala de aula).

B) Investigação Focalizada – período no qual se inicia a coleta sistemática de dados, que pode ou não recorrer ao uso de instrumentos auxiliares (Momento de relato da professora cega “Vivendo num mundo sem luz”).

C) Análise Final – momento de análise e composição dos resultados e conclusões informais, colhidos no decorrer da pesquisa.

D) Elaboração de uma sequência didática sugerida aos docentes como atividades de Educação Física que venham contemplar a inclusão visual em sua condição humana.

Vale ressaltar que a coleta de dados será realizada por meio das atividades trabalhadas diretamente com os dois alunos com baixa visão do 7º Ano. Inicialmente, registrarei os pontos importantes para avaliarmos nossas práticas em sala de aula e melhorá-las cada vez mais, favorecendo não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Conversar, nesse contexto, significa refletir, trocar experiências, saber ouvir e expor opiniões, como diz Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...].

Busco realizar uma análise na perspectiva interpretativa para pensar sobre a experiência da escola com inclusão nas aulas de Educação Física, que constituem um desafio imensurável aos professores, por meio da qual lanço o olhar para *O Braille nas aulas de Educação Física: Uma breve reflexão sobre a Inclusão a partir do contexto “as Cores das flores”*; o resultado dessas etapas é

fundamental para o refinamento da pesquisa, cujas concepções podem se estender para outras áreas do conhecimento. A partir desse cenário, sabe-se que a mudança no ensino é necessária, porém, tampouco vivenciada. O pensamento de Morin (2000) indica a necessidade de compreendermos os desafios e dificuldades humanas e de sermos capazes de nos comunicarmos com a pluralidade, diferenças biológicas, culturais, afetuais e físicas, com vistas a permitir florescer novos pensamentos para as nossas salas de aula.

## RELATO DE HISTÓRIA DE VIDA COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO

Acredito que as histórias nos acompanham desde o nosso nascimento e vão se constituindo ao longo da vida como modelo de leituras e aprendizagens, passagens que nos fazem carregar na mente cenários de alegrias ou tristezas, lutas ou superações e, mais tarde, convidam-nos a discutir várias questões sobre o processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, uma abordagem sobre o viver. Iniciemos esse relato trazendo o discurso de *Jasmim*, pseudônimo que encontrei para atribuir à professora cega, colaboradora da pesquisa, já que essa flor me revela os melhores aromas da vida e, além de tudo, a pureza contida no ser humano. *Jasmim* recorda, traz para o presente o enunciado de um passado cheio de detalhes, já que visitar o passado é fazer desabrochar a vontade de compartilhar histórias. Como afirma Ecléa Bosi (2003, p. 233) em sua resenha “O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social”:

A toda hora, somos capazes de recuperar aspectos de nosso passado: é como se nos contássemos histórias a nós-mesmos, alguns chegam a registrá-las em forma de diário. Mas o relato primordial é o que pode ser feito a outras pessoas: através dele, o que vivemos e que é bem nosso ganha uma dimensão social, obtém testemunhas (mesmo que a posteriori), faz com que os outros ampliem sua experiência, através das nossas palavras.

A autora reconstitui sua história ao partilhar as suas experiências, num trabalho que recolhe acontecimentos e lembranças como portadores de significações que nos aproximam da realidade, o que deixa transparecer a emoção e agrega a inclusão. Nessas palavras de sensibilidade humana, a autora revela suas memórias e experiências importantes a todos nós enquanto educadores. Com base no reconhecimento da História, esses relatos trazem uma característica fundamental para o ensino, uma vez que a representação da memória do passado nos faz refletir acerca das visões de mundo e das situações com as quais nos deparamos na sala de aula.

Nessa concepção, a lembrança traz as suas marcas para o presente. A partir dessa reflexão, pode-se perceber que os relatos são verbalizados nessas memórias, influenciados por questões individuais e sociais. E, nesse sentido, caminhamos para o relato de Jasmim, esta flor que tece memórias ao falar da temática “Vivendo num mundo sem luz”.

## VIVENDO NUM MUNDO SEM LUZ

O início desta seção começa com uma profunda reflexão: Como seria viver num mundo sem luz? Acredito que aí habitaria um cenário sem o colorido da vida, de escuridão total, um quadro totalmente preto, e eu, perdido nesse espaço sem fim. Mas será essa a real concepção de quem vive num mundo sem luz? Nessa contextualização, venho apresentar Jasmim, professora cega e colaboradora da pesquisa, quem nos ensina que: “Na minha experiência, isso está longe de ser verdade”. É dessa maneira que Jasmim apresenta fragmentos de sua história de vida como exemplo da *condição humana*, como propõe Morin (2010), para se trabalhar nos recintos das salas de aula, enquanto sonhadora, capaz de acionar a criatividade e a sensibilidade para o processo ensino-aprendizagem. Assim, presenteia-nos ao dizer: *Viver como uma enxergante é poder tocar no rostinho dos meus filhos e sentir a diferença que existe entre eles.*



Ao propor uma reflexão sobre a seção “*Vivendo num mundo sem luz*”, penso em cenários que me fazem compreender os desafios e dificuldades humanas sob o prisma de nossa Humanidade, uma vez que o homem é dotado de falhas, de sonhos e desencantos; amores e desamores; ódio e esperança, mas também, de superações. Por esse motivo, Jasmim nos faz lembrar: *Sinto a limpeza sem poeira através das mãos, a comida quando está pronta através do cheiro, ou, pelo barulho dela, quando por exemplo o arroz está secando*. É preciso mudar o comportamento, distanciar-se do egocentrismo, banir a destruição, reforçando a *condição humana* aqui na terra. Trata-se de pensar no outro em meio às adversidades individuais e reconhecer a contribuição de sua história. Assim diz o filósofo: “A História está sujeita a acidentes, perturbações e, às vezes, terríveis destruições de populações ou civilizações em massa” (MORIN, 2010, p. 42).

Essa citação do autor faz-me recordar da passagem vivida por Jasmim: *Vou me guiando pela bengala e sentindo o toque das ruas, enxergando mentalmente os degraus, as calçadas, os postes e os muros*. Nesse entendimento, Morin (2010), entrelaça a história com o técnico, sociológico, o emocional e o imaginário para expressar um conhecimento mais intenso do viver, que remete à *condição humana*, esta que deixa evidenciado no diálogo a tristeza, o amor, traições, os delírios e a infelicidade. Segundo Jasmim, *A mão tocando em algo, leva a imagem diretamente para a mente, faz a foto, então, eu consigo visualizar*. Tudo isso encerra uma história de situações complexas e se revela numa das mais belas flores que brotam nos jardins das descobertas, exalando a extrema sutileza, fazendo esse discurso traduzir a vida num mundo sem luz.

## **INCLUSÃO VISUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Neste artigo, sugiro uma proposta de sequência didática para o ensino da Educação Física à luz dos pensamentos que refletem a inclusão, objetivando o desenvolvimento de atividades, em

especial, para pessoas cegas e/ou com baixa visão. A produção apresenta quatro atividades multidisciplinares que visam a melhorar e animar as aulas, que, por muitas vezes, acontecem de forma bastante tradicional. Guiado pelo PCN, ressalto a importância de termos o “compromisso com a construção da cidadania, que pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (TEMAS TRANVERSAIS, 1997, p. 12). Nessa vertente, a sequência proporcionará diálogos para uma possível prática docente. Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 95) definem sequência didática como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (2004, p. 97).

Nesse entendimento, um dos objetivos da sequência didática é fazer com que o professor venha refletir sobre diversos assuntos como bases norteadoras para o processo ensino e aprendizagem, permitindo uma melhor interação entre aluno e suas práticas trabalhadas. Segundo Marcuschi (2008), a finalidade de se trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento para realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. Em suma, essa experiência propicia uma nova maneira de perceber, trabalhar e ensinar por meio da Educação Física sob o olhar da educação inclusiva.

### **AULA 01: AS CORES DAS FLORES (Tempo 50 min)**

**Objetivo Geral:** Proporcionar atividades de grupo que despertam o conhecimento, respeito, integração e a liberdade de expressão.

**Recurso Didático:** Cartolinas e Papel crepom

**Estratégias:** Aula participativa e expositiva

Em se tratando das cores das flores, penso em trabalhar durante minhas aulas de Educação Física modelos de flores em várias cores, usando cartolinas e papel crepom de modo que os alunos respondam questões voltadas a curiosidades e aos conhecimentos gerais que retratam o futebol.

**Desenvolvimento:** Cada grupo receberá uma flor grande, cujo miolo será a cartela. O grupo que fechar primeiro ganhará o prêmio. Na verdade, todos os grupos serão contemplados. Nesse contexto, será explorado: 1- Nome do rei do futebol; 2- quantos títulos a seleção brasileira possui; 3- cidade e estado onde Pelé nasceu; 4- quem é o goleiro que mais marcou gols no mundo?; 5- qual é o jogador brasileiro que ganhou o prêmio de gol mais bonito da Fifa?; 6- qual é o nome do jogador do Palmeiras que é sinônimo de “lanchas”?; 7- quais os maiores campeões do campeonato brasileiro?; 8- qual foi a seleção adversária da Argentina nas oitavas de final da Copa do Mundo de 2014?; 9- qual seleção ganhou a copa de 2018?; 10- ganhador da copa de 2006; 11- em qual país ocorrerá a copa do mundo em 2022?; qual o brasileiro que fez mais gols na copa do mundo?. **Respostas:** 1- Pelé; 2- Cinco; 3- Três corações (MG); 4- Rogério Ceni (São Paulo); 5- Neymar; 6- Barcos; 7- Santos e Palmeiras; 8- Itália; 9- França; 10- Itália; 11- Catar; 12- Ronaldo (15 gols).

Vale destacar que a cartela é composta por 12 respostas. Aqui, são algumas sugestões para o possível trabalho ao olhar das cores das flores. É importante o professor observar a turma com a qual está trabalhando e seus desempenhos, bem como as dificuldades que os alunos apresentam. Sugere-se que, nessa atividade, também poderão ser trabalhados desenhos de bolas de futebol grandes para serem as cartelas do bingo e exploradas curiosidades e certos conhecimentos associados ao conteúdo das flores. Nessa concepção, contemplaremos a Educação Física ao olhar das cores das flores.

## **AULA 02: QUEBRA – POTE (Tempo 50 min)**

### **ATIVIDADE ADAPTADA**

**Objetivo Geral:** desenvolver técnicas de lateralidade, percepção e autoajuda ressaltando a proteção com o outro, bem

como a condução e o respeito, atitudes importantes para as aulas de Educação Física e convívio social e moral para a nossa sociedade.

**Recurso Didático:** Venda, cabo de vassoura, papel machê para fazer o pote ou papel nacarado, contendo bombons, pirulitos, diversos tipos de doces.

**Estratégias:** Aula participativa

**Desenvolvimento:** A brincadeira de ‘Quebra-pote’ é muito usada nas festas de São João, mas ela pode ser utilizada em aniversários, em atividades da escola visando a uma maior socialização. A proposta aqui é fazer um quebra-potes com papel machê, já que os de cerâmica se quebram, machucam e são perigosos ao serem despedaçados.

A criança com os olhos vendados precisa acertar o pote, a partir da escuta e das orientações dadas pelos colegas.

### **AULA 03: MEU JARDIM (Tempo 50min)**

**Objetivo Geral:** desenvolver o raciocínio lógico, memorização e concentração dos alunos.

**Estratégias:** Aula participativa em círculo

**Desenvolvimento:**

1 – Todos sentados em círculo.

2 – Um começa: “Eu planto no meu jardim uma rosa”.

3 – O seguinte diz: “Eu planto no meu jardim uma margarida”.

4 – Um terceiro diz: “Eu planto no meu jardim um jasmim”.

5 – E a brincadeira continua, com o aluno seguinte repetindo o que já foi dito pelos anteriores e acrescentando mais uma flor.

6 – Quem esquecer a ordem das flores torna-se “dorminhoco”; dirá “dorminhoco” e prossegue...

7 – A brincadeira continua enquanto persistir motivação.

A mesma brincadeira pode ser realizada nomeando nomes de pássaros, animais domésticos etc.

## **AULA 04: O CARRO (Tempo 50min)**

**Objetivo Geral:** Trabalhar os órgãos dos sentidos, em que a percepção tátil e auditiva do aluno é a base para o desenvolvimento da condução, lateralidade, localização espacial e segurança no deslocamento.

**Estratégias:** Aula participativa

**Desenvolvimento:** De olhos vendados, um dos participantes será o carro. E outro aluno sem vendas será o motorista. O acelerador é um leve toque na região da coluna; o freio, um leve toque na região da nuca; o volante deve ser toques no ombro direito e esquerdo; a buzina, um toque na orelha. Após as instruções da brincadeira, mandar todos os alunos se movimentarem na sala simulando uma situação de trânsito onde o motorista conduz seu carro sem bater nos outros nem nos obstáculos. Outra variação da brincadeira é fazer um circuito na sala utilizando minicones e outros obstáculos para que o carro (aluno vendado) faça o percurso sem bater o carro. É importante definir bem os limites da brincadeira e retirar do espaço qualquer objeto que possa oferecer riscos aos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mais do que avaliar as aulas inclusivas, precisamos valorizar este aluno e tratá-lo com respeito, para garantir a sua permanência na escola. É preciso que o professor esteja preparado para enfrentar possíveis obstáculos e preconceitos referentes à sua prática, pois é a partir da diversidade que podemos chegar a uma educação feliz e mais humana na sua essência. Cabe ao professor de Educação Física a coragem de criar situações de aprendizagem e fortalecer os valores, o que, certamente, contribuirá para elevar a autoestima dos seus aprendizes.

Penso que as leituras de mundo e os vídeos são algumas das ferramentas importantes, indissociáveis, para compreensão da realidade que nos cerca, fazendo-nos reconfigurar sentidos atrelados à nossa prática educacional e favorecendo muitas

outras análises para um momento crítico e mais responsável para com a prática docente.

Aqui, *as cores das flores* são tomadas como uma “reserva poética do pensamento humano” no sentido reverberado por Almeida (2017), manifestando a capacidade de imaginação e criatividade para falar do cenário da escola, linguagem capaz de operar cognitivamente no deslocamento de um pensamento racionalista para um pensar poético. Assim, a autora nos diz: “A ciência é uma expressão da cultura, uma construção humana, uma forma particular de diálogo entre cientistas e acadêmicos, e destes com os fenômenos que procuram explicar, entender, modificar” (ALMEIDA, 2017, p. 133).

É preciso olharmos *as cores das flores* para propormos novas possibilidades e contextos às nossas salas de aula, avivando o cenário da inclusão e contribuindo para a formação ética dos nossos alunos, colocando em evidência a condição do homem aqui na Terra, para que, dessa forma, possamos lançar uma educação que venha corresponder com a complexidade da vida e os problemas que hoje existem nos espaços educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.C. **Ciências da Complexidade e Educação – razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal, RN: EDUFRN, 2017.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno Pesquisa**, n.77, p. 53-61, 1991.

AS CORES das flores (Las colores de las flores – orginal). Direção: Miguel Bemfica. Produção: Luciano Firmo. ONCE; JWT, 2010. 1 vídeo (4 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FERREIRA, E. L. **Confederação Brasileira de Dança em cadeiras de rodas**. Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência. v. 1. Mogi das Cruzes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, G. C. **Pedagogia das borboletas: uma possibilidade para reformar o pensamento docente**. Vitória da Conquista, Bahia, UESB, 2018.

SOUSA, A. C.L.L; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 6, n. 3, p. 43, set./dez. 2016.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

# POLISSEMIA, LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO TEÓRICO-PRÁTICO A PARTIR DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS/SCC<sup>1</sup>

Wallace Dantas<sup>2</sup>

“... os estudos semânticos precisam ser o estudo da vida de uma língua no ambiente sócio-histórico e cultural ao qual essa língua está relacionada.”  
(FERRAREZI JR, 2015)

## INTRODUÇÃO

Neste texto, considero a Semântica como fundamental para uma aula de ‘língua portuguesa’ produtiva no Ensino Médio, tendo em vista as possibilidades que ela proporciona para maiores compreensões sobre determinado assunto, principalmente quando esse é a ‘polissemia’, considerando os aspectos sociais da linguagem humana. Partindo de tal pressuposto, e considerando a aula de língua materna com os vários sentidos que nela podem ser produzidos, em um primeiro momento, apresento breves considerações sobre o significado na/da Semântica para chegar às distinções da Semântica.

Em seguida, exponho uma breve reflexão sobre formação de professor, considerando, em sala de aula, o livro didático<sup>3</sup> como um

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado, em sua primeira versão, na XXVI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE, realizada em 2017, no Recife/PE.

<sup>2</sup> Graduado em Letras (UFCG), Especialista em Ensino de Português e Linguística (UFRN), Mestrando em Linguagem e Ensino (UFCG-PPGLE). Professor da rede privada de ensino no estado da Paraíba (Ação Colégio e Curso) e professor do Centro de Educação da Polícia Militar do Estado da Paraíba (CEPMPB), lotado no 14º Batalhão da Polícia Militar. E-mail: wallace.dantas@bol.com.br

<sup>3</sup> Penso serem pertinentes tais considerações, porque tenho como ponto de partida um livro didático de ensino médio para minhas reflexões sobre o assunto que abordo neste texto.



dos recursos possíveis para a aula, mas não o único. Enfatizo, neste momento, a importância de a aula ter sentido para o professor que, por meio de métodos de ensino, ministrará uma aula que terá, também, sentido para o aluno, estando essa aula atrelada à cultura do alunado.

Discuto, noutro momento, a polissemia de forma breve, desde seu início até os dias atuais, observando o seu uso em sala de aula, no contexto do ensino médio (a partir de minhas experiências). Em outro momento, tomando como ponto de partida uma atividade proposta no livro didático (CEREJA; COCHAR, 2014) de ensino médio, analiso e discuto algumas possibilidades para o professor tratar a polissemia, fazendo uso da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), teoria proposta por Ferrarezi Jr (2008, 2010).

Por fim, exponho as considerações finais, que mais me parecem considerações parciais de um trabalho que está longe de se limitar a este texto. Penso, então, que a discussão aqui apresentada é promissora para demais reflexões que podem surgir, considerando o trabalho com a semântica na sala de aula de nível médio em escolas brasileiras.

## **A SEMÂNTICA, O SIGNIFICADO E AS SEMÂNTICAS**

O homem desde sempre teve a necessidade de se comunicar e de fazer uso da linguagem para a realização de tal comunicação. Tal situação, por excelência, parece nascer de qualquer forma linguageira, seja verbal ou não, no entanto, como sabemos, para que a comunicação possa acontecer realmente, torna-se necessário um sentido. Este, por sua vez, é fundamental e primeiro no tocante às experiências com as línguas em geral (TAMBA, 2006). Assim, tendo tal ideia como princípio norteador, digo que “descrever a capacidade que um falante tem para interpretar qualquer sentença de sua língua” (PIRES DE OLIVEIRA, 2012, p. 23) é o objetivo da ciência chamada “Semântica”.

O sentido só deve ser entendido como tal a partir do que se entende por ‘significado’. O conceito de significado, porém,

atualmente, me parece de difícil definição, pelo simples fato de, entre os semanticistas, não haver consenso sobre o que seja ‘significado’. Assim:

Explicar o significado – e essa é a dificuldade – transborda as próprias fronteiras do puramente linguístico, entre outros motivos porque ele está fortemente ligado à questão do conhecimento. Responder como é que atribuímos significado a uma cadeia de ruídos implica adotar um ponto de vista sobre a aquisição do conhecimento. É o significado uma relação causal entre as palavras e as coisas? Será ele uma entidade mental? Ele pertence ao indivíduo ou à comunidade, ao domínio público? Essas perguntas, caras ao semanticista, levam inevitavelmente a buscar uma resposta sobre como é possível (se é que é possível) o conhecimento. (PIRES DE OLIVEIRA, 2012, p. 24)

É importante esclarecer que devido à ausência de significado para o que seja ‘significado’ há a possibilidade de defini-lo de diferentes formas, ou seja, existe a presença de várias ‘semânticas’ para que possam, diretamente, haver várias formas de sentido para o ‘significado’ (PIRES DE OLIVEIRA, 2012, p. 24). É a partir disso que compreendo, por exemplo, que existem três linhas mestras de se fazer Semântica: a Semântica Formal, a Semântica da Enunciação e a Semântica Cognitiva. Tomando como fundamento Pires de Oliveira (2012), resumo “as semânticas” conforme Quadro 1:

SEMÂNTICA FORMAL	SEMÂNTICA ENUNCIATIVA	SEMÂNTICA COGNITIVA
Semântica Referencial <b>Significado</b> = sentido + referência Vários caminhos = mesmo resultado (2+2) ou (10-6) = 4 Valor de verdade  Predicado/Argumento Predicado depende do argumento para	Crítica à semântica forma – referência  Referência: ilusão criada pela linguagem  Linguagem: jogo de argumentação enredado em mesmo.	Significado = ponto central na investigação da linguagem  Significado não depende da referência  Significado não se constrói na

<p>verificar valor de verdade V ou F</p> <p>Expressões com sentido, mas sem referência não levam ao valor de verdade</p> <p>Não admite indeterminação: ou o valor é V, ou F, nunca I</p>	<p>Não falamos sobre o mundo, falamos para construir um mundo e a partir dele tentar convencer nosso interlocutor da nossa verdade, verdade criada pelas e nas nossas interlocuções.</p>	<p>linguagem como um jogo de argumentação</p> <p>Significado é natural e experiencial</p>
--	--	---

Quadro 1: (Gráfico apresentado pelas professoras Maria Leonor Maia dos Santos e Mônica Mano Trindade ao ministrarem a disciplina ‘Semântica I’, na UFPB/Virtual/ Disponível em: [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/semantica\\_1360182019.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/semantica_1360182019.pdf))

A partir da divisão do Quadro 1, é importante esclarecer que o que se verá nos próximos pontos é proveniente de uma análise que nasce da “Semântica Formal” e que perpassa a “Semântica Cognitiva”<sup>4</sup>. É necessário que eu diga também que, antes do trabalho em sala de aula, o professor deve se subsidiar da teoria para melhor aproveitamento das aulas de Semântica, principalmente no Ensino Médio, por ser este o – canonicamente falando – segmento do ensino que pede ao aluno uma maior interpretação dos fatos que o circunda principalmente no que diz respeito ao chamado Exame Nacional do

---

<sup>4</sup> Sugerimos a leitura integral (e obrigatória!) do livro “Introdução a Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie” (Ferrarezi Jr., 2010) para o conceito de Semântica Cultural – que não está apresentado no quadro em questão, mas que está sendo desenvolvido pelo professor Ferrarezi Jr aqui no Brasil/UNIFAL/MG. É importante, então, afirmar que tal estudo, a partir das Semânticas apresentadas, será basilar para a abordagem que aqui proponho. Tal obra do professor Ferrarezi Jr versa “sobre como se dão as construções de sentidos e como se constitui a representatividade da língua. Tratando-se deste tema, essa obra é essencial para o estudo de Semântica Cultural no Brasil” (Ferrarezi Jr; Oliveira, 2015, p. 2). No ponto quatro deste artigo, apresento de maneira mais contundente (apesar de introdutória) algumas considerações dessa ‘nova’ semântica.

Ensino Médio/ENEM. É importante ressaltar aqui que, neste texto, preliminarmente, sugeri uma implicação pedagógica apenas, que possa despertar no docente a busca por mais desenvolvimento de atividades que ultrapassem o livro didático.

A partir de uma análise de um dos pontos do capítulo de “Introdução à Semântica” (inserido na parte de ‘Língua: uso e reflexão’) de Cereja e Cochar (2014), para o ensino médio, busco uma reflexão sobre a “Polissemia”, tendo por base o exercício proposto no livro didático em questão. Antes, porém, considero pertinente pensarmos brevemente sobre formação docente.

### **ALGUMAS PALAVRAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO TRABALHO QUE É FEITO EM SALA DE AULA**

Considero importante, neste momento do artigo, pensar um pouco sobre formação docente, em especial a formação do professor de língua portuguesa, porque entendo que a busca incessante sobre conhecimento e novos métodos de aula são basilares para uma prática pedagógica que se pretende eficaz.

A formação docente, que penso neste artigo, tem como um instrumento de apoio o livro didático, mas não o único que deve ser usado em sala de aula. Concordo com Jurado e Rojo (2006, p. 37) quando dizem que o livro didático tem papel fundamental na formação de leitores, mas essa leitura deve ser trabalhada de forma a ser possível considerar as mais diversas possibilidades de interpretação que um texto ou uma palavra possam ter.

Nesse contexto, o professor deve entender que sem planejamento e métodos de ensino bem definidos é impossível propor ao alunado uma aula proveitosa, na qual o conhecimento apresente sentido ao aluno e à realidade na qual esse mesmo educando se encontra. O sentido, conforme já afirmei em Dantas (2015), é fundamental para uma aula de língua portuguesa que se mostra exitosa.

Considerando essa formação docente que é fundamental às aulas de língua portuguesa, no nível médio (MENDONÇA;

BUNZEN, 2006), em especial às aulas de 'sentido', sugiro aos docentes em atividade o uso da SCC nas aulas de língua materna (FERRAREZI JUNIOR, 2008), a partir de uma prática cotidiana, tendo em vista, como mostrarei em outros pontos deste artigo, que a SCC relaciona, direta e efetivamente, uso e cultura com a língua que é falada pelos sujeitos envolvidos no trabalho que está sendo feito, neste caso, em sala de aula.

A partir dessas considerações, observando as aulas que tenham como eixo o trabalho com a 'semântica', sentido/compreensão, à luz do contexto no qual os educandos se encontram, deve ser o ponto de partida para toda e qualquer prática educacional. O professor precisa construir um sentido, primeiramente, para si, para sua prática docente e, assim, apenas por este caminho, o ensino poderá proporcionar trajetórias e possibilidades satisfatórias aos alunos no que diz respeito à aprendizagem e a compreensão de textos diversos sob uma ótica cultural e social. Os propósitos, objetivos e construções da forma de ser e fazer, devem estar bem consolidados e aprofundados no ensino médio, e, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, torna-se inconcebível uma prática docente que não haja no/pelo/para o social, construindo sujeitos para o mundo. Prontos? Talvez. Mas certamente dispostos a aprender e ver criticamente o mundo à sua volta. Tal aprendizado e leitura são possíveis de ser efetivados através do sentido que damos à nossa língua, aquilo que nos é oferecido assim que nascemos, dando-nos uma forma de ser, de nos expressar, de nos entender enquanto indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade.

## **BREVE PANORAMA SOBRE ORIGEM DA POLISSEMIA**

Os estudos sobre polissemia datam da época de Aristóteles, que discutiu o sentido de maneira mais contundente. É importante dizer que já no Crátilo de Platão, houve algumas discussões sobre homonímia e polissemia, mesmo que de forma imprecisa e não tão sistêmica assim (AMARAL, 2011)

Aristóteles, no entanto, de forma mais definida, fez uma separação conceitual entre ‘homonímia causal’ e ‘homonímia intencional’, em que, na última, já se podia dizer que havia uma relação a um único princípio. Amaral (2011) citando Silva (1996) diz que o filósofo grego se deteve a discutir mais a segunda homonímia, que, atualmente, corresponde ao que conhecemos como “polissemia”.

No século XIX, em seu final, o francês Michel Bréal criou o termo ‘polissemia’ e fundou uma área da linguística que pudesse ser independente da lexicografia e da etimologia: a Semântica. O semanticista francês nos conduz a uma mudança na forma de conceber o significado visto até então como parte da etimologia, chamando a atenção para a questão de que uma determinada palavra pode ser usada de diferentes formas num determinado contexto linguístico, tornando-se, assim, um fator decisivo para a delimitação do sentido da palavra específica. Assim, Bréal (1992, p 103) diz que “à medida que uma significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valor”. Isso é polissemia.

É ainda no final do século XIX que a polissemia ganha certa sistematicidade nos seus referidos estudos, passando a ser vista pelos ângulos “biológico”, “psicológico”, “cognitivo” e “sociológico” (AMARAL, 2011, p.4). No entanto, foi com o avanço da Linguística Cognitiva, nos anos 80, que a polissemia ganhou realmente destaque nos estudos linguísticos, tornando-se fundamental para os trabalhos sincrônicos e diacrônicos da linguística cognitiva, da inteligência artificial e da semântica computacional.

Amaral (2011, p. 4) à luz do que diz Silva (2006) apresenta três fatores determinantes para a reintrodução dos estudos polissêmicos no âmbito da Linguística Cognitiva:

- i) a reação contra as estratégias homonimistas, artefactualistas e monossêmicas de minimização da polissemia; ii) a orientação não-autonomista e recontextualizadora, que passa a considerar em sua análise os contextos social, cognitivo e situacional; e iii) o interesse da Linguística Cognitiva pela categorização, que tem a polissemia como um dos seus efeitos.

A partir de então, a polissemia passa a ser o foco das atenções para linguistas cognitivos da modernidade e semanticistas cognitivos ao analisarem a metáfora, metonímia, dentre outros assuntos, sendo vista como um elemento inerente à linguagem, seu uso e processamento. Para Silva (2001) (apud Amaral, (2011)), a polissemia torna-se o resultado da inovação semântica, numa perspectiva diacrônica, ocorrendo por intermédio da restrição de sentido, da metáfora, da metonímia, usada por diversos grupos sociais, assumindo papel importante nos processos de aquisição, compreensão e produção da linguagem.

### **PALAVRA, TEXTO, POLISSEMIA, CONTEXTO: VOZES ENTRELAÇADAS PARA UM ENSINO EFICAZ**

Não posso deixar de dizer que na compreensão de textos, como lugar de interação, no qual os interlocutores se constroem, sejam eles falados ou escritos, há a necessidade da construção de sentidos. Aqui, as palavras não são consideradas isoladamente, mas como textos verbais ou não, inseridos num contexto sociocognitivo. Temos que entender que o texto possui sentidos atribuídos pelos seus autores, mas existem os sentidos dos leitores – relação de interação -, tudo isso sendo considerado a partir de aspectos cognitivos, linguísticos e sócio-históricos.

Mesmo tendo esse novo cenário, a polissemia ainda é um fenômeno que possui múltiplas relações e conexões com a sintaxe, semântica e pragmática, além da linguagem, cognição e interação social, havendo ainda um grande debate concernente à definição de polissemia – se pode ou não ser fundamentada no armazenamento das representações mentais e em até que ponto esse tipo de definição é possível.

Neste trabalho, a palavra - que fundamenta a polissemia, formalmente falando, - será o elemento por excelência de composição do texto. Texto que trato a partir de uma concepção interacional (dialógica) da língua, sendo, assim, compreendido como sendo o local – próprio – da interação entre

interlocutores/autor e leitor (KOCH, 2015). Assim, entende também que no próprio texto, proveniente de palavras – que não são escolhidas aleatoriamente para a sua produção – existe uma gama de lugares para vários sentidos, sejam explícitos ou implícitos, sentidos esses que são detectáveis a partir do contexto sócio-cognitivo daqueles que participam da interação.

Percebo, então, uma importante relação existente entre palavra, texto, polissemia e contexto (aqui, estou tratando do Contexto da SCC), porque só assim a palavra, em seus múltiplos sentidos, será compreendida a partir do texto no qual se encontra. Este, por sua vez, a partir do contexto, em seu sentido amplo, apresentará a informação ao interlocutor de maneira eficiente (ao menos assim deveria ser) trazendo a possibilidade de uma atividade interativa.

Nesses termos, é importante entendermos que o trabalho com a palavra, que por sua vez dará origem ao texto, deve ser dialógico e interativo, transcendendo os manuais didáticos. O sentido, principalmente concernente aos vários, a partir das palavras, deve ser considerado, mas sem perder de vista o texto e o contexto (linguístico e extralinguístico), afinal de contas, se estou tratando aqui de uma interação entre interlocutores, para abordar a polissemia, não posso de forma alguma trabalhar a palavra fora do texto e do contexto. Acredito, assim, que o sentido polissêmico deve ser trabalho de forma ampla e significativa, talvez tomando o livro didático como ponto de partida, mas não como ferramenta única.

## **UMA BREVE ANÁLISE E IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE A POLISSEMIA ATRAVÉS DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS/SCC**

Transcrevo aqui, antes de iniciar minha análise, a parte referente ao debate sobre “Polissemia”, contida no livro didático em questão (CEREJA E COCHAR, 2014).



“[...] Ouviu o grito do gavião e o viu abater-se, altivo e feroz, sobre uma presa. Até ele, que agride os mais fracos, tem o direito que eu não mereço, pensou contrito. E mais andou. Viu o azul cortado por um bando de patos selvagens em migração. Lá se vão, de uma terra a outra, de um a outro continente, disse em silêncio o velho, enquanto eu não sou digno nem de mínimas distâncias. E mais andou. E viu as andorinhas e viu o melro e viu o corvo e viu o pintassilgo, e a todos saudou, e a todos prestou assistência.”

(COLASANTI, Marina. In: *23 histórias de um viajante*. São Paulo: Global, 2005, 150-1)

#### POLISSEMIA

- Compare estes trechos do texto:

- “Lá se vão, de uma *terra* a outra, de um a outro continente”
- “daquela *terra* que em breve o acolheria”

Observe que a palavra *terra* apresenta sentidos diferentes nos dois trechos: “região, território”, no primeiro trecho, e “chão”, no segundo. Apesar disso, há um sentido da palavra que se aplica às duas situações, que é “parte sólida da superfície do globo terrestre”. Quando uma palavra tem mais de um sentido, dizemos que ela é polissêmica.

**Polissemia** é a propriedade que uma palavra tem de apresentar vários sentidos.

Quadro 2.: Parte da atividade do livro didático em análise - (CEREJA E COCHAR, 2014, p. 126)

Apesar de estar diante de um segmento da educação básica, parece-me que a sugestão de trabalho acima exposta é preliminar se atento para o conceito – ou a não exatidão de conceituação – do que seja polissemia. Percebo que o texto é usado como um pretexto para a conceituação que se segue:

A palavra<sup>5</sup> *terra* é analisada no fragmento sob a perspectiva dos conceitos advindos do contexto<sup>6</sup> no qual ela se encontra, para,

<sup>5</sup> “O sentido de uma palavra é totalmente determinado por seu contexto. Há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (FERRAREZI JR., 2010, p.15).

<sup>6</sup> Este ‘contexto’ a que refiro neste momento é o da Linguística Textual (KOCH, 2015).

em seguida, chegar ao conceito dicionarizado. A partir disso, chega-se a um conceito, por assim dizer, reducionista do que seja realmente polissemia. No conceito, como se pode perceber, o contexto é desconsiderado, ficando a cargo do professor a ampliação e melhor ajustamento de tal explicação.

Por mais que eu tenha a palavra sendo debatida, é importante entender que é impossível não falar de texto para a melhor apreciação por parte do alunado do que seja a polissemia. A palavra, por ser exacerbadamente dialógica (BAKHTIN/VOLOSHINOV. 1992), não pode ser desassociada do conceito de texto, aqui também entendido em seu viés dialógico (KOCH, 2015). A polissemia, então, tal como é apresentada no excerto em análise, veio apenas a partir do seu percurso sintático, sendo, portanto, desassociada de uma cognição e de uma interação mais real e próxima do falante (AMARAL, 2011). Cabe ao professor, construtor do conhecimento, ampliar o sentido do conceito de polissemia apresentado no livro, não trazendo teorias infundáveis e que de nada adiantarão ao aluno, mas adaptar para que, na prática, o aluno entenda que é impossível não tratar de polissemia sem trazer à tona o conceito de texto e contexto.

É oportuno dizer que, se estou a falar de contexto, estou a falar de elementos que estão também fora do texto, e não apenas dentro dele. Assim, parto de uma semântica “... que toma como base a ideia de que *uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos.*” (FERRAREZI JR, 2008, p. 23), ou seja, estou a tratar de uma “Semântica de Contextos e Cenários” (doravante, SCC) que, sendo conhecida do professor, auxiliá-lo-á na devida análise do conceito apresentado na atividade em análise. A SCC concede uma nova abordagem sobre os sentidos, que são compreendidos e construídos a partir do “conjunto de informações culturais do falante e de sua comunidade” (FERRAREZI JR., 2008, p. 22).

Os sentidos – à luz da SCC – são determinados culturalmente e revelam valores criados e cultivados por uma dada sociedade, mas também têm o poder de representar os valores individuais, particulares de um indivíduo. Neste sentido, para a SCC, se cada

cultura elabora uma visão de mundo, cada indivíduo que está inserido nesta cultura também pode construir sua própria visão de mundo, construindo o seu próprio léxico<sup>7</sup> também.

Assim sendo, como os alunos e o professor (e, por que não, a própria “escola”) apresentam histórias diferentes de vida, possuem culturas diferentes, é natural pressupor que possuam léxicos diferentes com os quais fazem suas representações do mundo. A língua não é autônoma: ela se relaciona estritamente com a cultura influenciando, sendo influenciada e revelando construções e usos que os falantes delas fazem. Não há como separar língua, cultura, identidade. Assim, a língua funciona em dois níveis distintos: o nível da sinalidade, ao qual pertence o contexto, e o nível extralinguístico da situação discursiva e histórico-cultural, que constitui o cenário. (ANDRADE; FERRAREZI JR, 2015, p. 3)

Assim, nas palavras do professor Ferrarezi Jr.:

(...) É por meio dos olhos da cultura que o indivíduo enxerga o mundo. Por isso, a SCC estabelece uma relação obrigatória entre a língua e a cultura, sem a qual não podem ser formados os sentidos e sem a qual os sentidos não podem ser associados às palavras ou outros sinais usados nessa representação. (2008, p. 23)

Parece-me oportuno afirmar que, a partir do contexto<sup>8</sup> e do cenário dos quais advém o aluno a quem se destina a tal aula de “Semântica/Polissemia”, outra atividade poderia inicialmente ser proposta, para, então, ir ao que conceitua preliminarmente o livro didático, ou seja, o estudo polissêmico deveria ser iniciado na prática para, em seguida, ser debatido sob a breve conceituação apresentada acima.

O professor deve entender que a palavra, por si só, não possui sentido, ou seja, as línguas naturais não são detentoras de um sentido literal (FERRAREZI JR, 2008), em outros ditos, “nenhuma

---

<sup>7</sup> “concebendo-se aqui o léxico como a junção dos níveis da forma e do sentido” (ANDRADE; FERRAREZI JR, 2015, p. 3)

<sup>8</sup> Aqui o sentido do que se entende por contexto diverge no que se entende por ela na Linguística Textual/LT.

palavra tem um sentido próprio, que seja dela e sempre associado a ela. Nenhuma mesmo. Na verdade, essa associação de um ou mais sentidos a uma palavra é um fenômeno que ocorre no processo de comunicação...” (FERRAREZI JR., 2008, p. 26). Assim, para uma maior efetivação do que seja polissemia, o professor, antes de chegar à atividade preliminar do livro didático em questão, deveria, por exemplo, propor que os alunos trouxessem palavras comumente usadas, sejam entre eles e/ou no seio familiar, para debater, a partir de comunicações reais e já vivenciadas ou que sempre são vivenciadas, o sentido delas, em diferentes ocasiões.

A partir das palavras debatidas, tentar reconstruí-las em um contexto situacional e, então, mostrar o significado de polissemia, na prática, considerado os cenários. Depois, quem sabe, produzir um breve texto, em sala de aula e em conjunto, com tais palavras detentoras de significados reais para o aluno. Tais textos, para debates, poderiam ser analisados em sala de aula. A partir disso, o trabalho com o dicionário poderia ser feito para saber se os sentidos discutidos se encontram dicionarizados. Só assim, acredito, o aluno teria a condição de perceber a multiplicidade de aplicações das palavras que diariamente usam. Tudo isso, obviamente, terminando na produção de um texto solicitado pelo educador, conforme também necessidade e realidade da turma.

Parece-me oportuno reafirmar que a prática precedendo a teoria ainda é bem mais significativa, quanto estou a tratar de teorização de um assunto que abarca os sentidos. Certamente, após a prática do que se vive diariamente, o aluno estaria com habilidade de ler, reler, estudar e pensar sobre o conceito, porque estaria iniciando os estudos sobre uma realidade cotidiana. O aluno certamente entenderia que, dependendo da palavra,

“...os sentidos costumeiros das palavras variam de cultura para cultura e de indivíduo para indivíduo. Da mesma forma, variam os outros sentidos de uma palavra, os sentidos “especiais” ou “não costumeiros”: em função do contexto e do cenário, o que implica uma dimensão cultural e uma individual, além da própria dimensão textual, que é linguística (e que não

deixa de ser cultural, mas que pode ser vista em separado para fins de análise científica). (FERRAREZI JR., 2008, p 28-29)

## CONSIDERAÇÕES (PARCIALMENTE) FINAIS

Acredito que as palavras que aqui se encontram são preliminares, tanto quanto à teoria da “Semântica de Contextos e Cenários”, quanto ao que diz respeito à prática docente em sala de aula, em turmas do ensino médio.

A Semântica, como apresentei neste texto, é relativamente nova enquanto ciência, quiçá quanto disciplina na educação básica! O que vejo, portanto, é uma grande limitação dos professores quanto ao uso apenas do livro didático em sala de aula (como único recurso, ao invés de ser um dos recursos, como afirmei anteriormente), não buscando inserir o cenário do aluno nas aulas de semântica – neste caso, de polissemia.

Se a polissemia, como afirma o livro didático em estudo aqui, é a condição que uma palavra detém para assumir vários sentidos, parece-me, então, de suma importância que esses vários sentidos sejam tratados em sala de aula, buscando sempre uma relação dialógica com a realidade na qual o aluno se encontra. É exatamente aqui onde entra a teoria brevemente apresentada – “Semântica de Contextos e Cenários” que considera o ‘Contexto’ e o ‘Cenário’ tão necessários e oportunos nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, por parte do professor, nas aulas de Semântica.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Bruna Rodrigues do. *Polissemia: efeitos contextuais no acesso lexical*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANDRADE, J. R. O; FERRAREZI JR, C. *Análise semântica dos enunciados de avaliações em educação básica: uma aplicação cultural no estudo de respostas possíveis*. In: Revista Entre Parêntese, v. 1, nº 5, 2015, p. 1 – 12.

BRÈAL, Michel. *Ensaio de semântica*. São Paulo: Educ, 1992.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. *Português Linguagens: volume único*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 126 – 133. (Livro didático)

DANTAS, Wallace. Sobre a necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa no ensino médio. *Revista Ininga*. Teresina, PI, v. 2, n. 1, p. 126-134, jan./jun. 2015.

FERRAREZI JR., Celso. *Semântica para educação básica*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. A Semântica e a vida. In: *Revista Entre Parêntese*, v. 1, nº 5, 2015, p. 1 – 2

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37 - 56.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11 – 22.

OLIVEIRA, F.A; FERRAREZI JR., C. *Análise Semântica: os processos de ressignificação em livros didáticos*. In: Revista Entre Parêntese. V 1, nº 5, 2015, p. 1 – 19.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 23 – 54.

SILVA, Augusto Soares da. *De Aristóteles a Bréal: da homonímia à polissemia*. Revista Portuguesa de Filosofia LII-1/4, pp. 797–812, 1996.

\_\_\_\_\_. O que é que a polissemia nos mostra acerca do significado e da cognição?. In: SILVA, Augusto Soares da (org.). *Linguagem e Cognição: A Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, pp. 147–171, 2001.

\_\_\_\_\_. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Almedina: Coimbra, 2006.

TAMBA, Irène. *Semântica*. Trad.: Marco Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

# PERSPECTIVAS ACERCA DOS ESPAÇOS URBANOS CONTEMPORÂNEOS: AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS

Geovane Schulz Rodrigues<sup>1</sup>  
Alois Guilherme Pletsch Saldanha<sup>2</sup>  
Tarcisio Dorn de Oliveira<sup>3</sup>

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível – Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 1975.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, a busca pelo desenvolvimento de cidades democráticas e sustentáveis fomentam discussões sobre o tema da acessibilidade e, o que a mesma (ou a falta dela) pode

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Bolsista de Iniciação Científica (PROAV / UNIJUÍ).

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso de Graduação em Direito da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

<sup>3</sup> Pós Doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Meridional - IMED. Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo - UNIJUÍ. Coordenador do Curso de Arquitetura e Urbanismo - UNIJUÍ. Líder do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias.



interferir nos espaços urbanos, bem como, na vida das pessoas que usufruem destes espaços. Carlos (2007) entende que a análise do cotidiano permite a reflexão de como a acessibilidade insere-se na (re) produção do espaço urbano, este em constante mutação e, a partir disso, o desafio da implementação de políticas públicas pelo Estado para tornar a cidade acessível – o espaço vivido pelo corpo revela-se enquanto processo de apropriação.

Diante do desordenado crescimento urbano, é notória a falta de um planejamento eficaz, que torne o meio ambiente urbano mais saudável, seguro e acessível para todos; fazendo com que muitas pessoas sejam impedidas de praticar suas atividades diárias de forma autônoma e, assim, privadas de exercer sua cidadania em toda sua plenitude. Para Oliveira e Callai (2018, p.125-126):

[...] cidadania nos exige compreender que ser cidadão é um processo de construção da própria identidade e pertencimento dos sujeitos, considerando sempre o contexto em que vivem. É um processo que carrega em si a dimensão da singularidade das pessoas/cidadãos e, também é um processo do entendimento do conceito nas diversas sociedades ao longo do tempo. Neste sentido é um conceito que historicamente vai sendo produzido, não é portanto, natural, nem é dado por si mesmo.

Há, portanto, a necessidade de instigar a busca por espaços urbanos que visam permitir a equidade dentro das cidades e que possuem por finalidade a tentativa de propiciar o acesso amplo e democrático a todas as oportunidades que uma cidade pode oferecer. Logo, a promoção da acessibilidade é intrínseca a todos os ambientes construtivos, pois o exercício da cidadania está diretamente ligado aos espaços e o que os mesmos proporcionam para que todos os cidadãos possam usufruí-lo de forma igualitária (ABNT/NBR 9050, 2015). Oliveira e Callai (2018, p. 129) afirmam:

[...] constata-se a urgência de adequação dos espaços para as possibilidades de mobilidade efetiva de toda a população. [...] soluções estão sendo buscadas na perspectiva de uma arquitetura que ofereça a todos as condições de ir e vir com autonomia. E isso remete ao que seja a função da escola como

instituição que deve acolher a todos para acesso ao conhecimento e produção do saber singularizado de cada um.

Inúmeras leis e normativas foram desenvolvidas a fim de garantir a democracia nas cidades e nos espaços, sejam públicos ou privados; contudo, é evidente o enorme descompasso entre o que está previsto nas leis e normativas com o que pode ser encontrado na realidade. A falta de infraestrutura necessária para garantir o bem-estar de todos os cidadãos faz com que sejam criadas barreiras, não apenas físicas, mas sociais, acarretando problemas que podem ser vistos e sentidos por todos, diminuindo a qualidade de vida nas cidades e ferindo não apenas a Constituição, mas também, a dignidade humana de cada cidadão. Para Cambiaghi (2007) acessibilidade aos ambientes construídos e área urbana surge como atributo imprescindível a uma sociedade que se quer inclusiva, isto é, que planeja que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades.

A pesquisa<sup>4</sup> é do tipo exploratória e utiliza, no seu delineamento, a coleta de dados em fontes bibliográficas. Com base em tal tema, utilizou-se o auxílio das legislações pertinentes à matéria, bem como, a própria Constituição Federal; de forma que, a partir delas, pode-se perceber a relação deste princípio face às garantias constitucionais trazidas à baila. A partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão sobre o tema abordado. O presente ensaio<sup>5</sup> busca refletir a

---

<sup>4</sup> O presente texto conta com apoio da Agência de Fomento FAPERGS através do Edital 02/2017 – PqG, Processo 17/2551-0001 173-2, Projeto – Escala de análise como ferramenta intelectual para educação cidadã: O estudo da cidade como o *locus* de vida da população.

<sup>5</sup> Pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec através do Projeto de Pesquisa - Espaço construído e inclusão social: levantamento e análise da acessibilidade da área urbana de Ijuí / RS e no Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais – GEMGCS, ambos da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

acessibilidade e o poder que a mesma tem de garantir o acesso amplo e democrático e, que a falta da mesma, fere não apenas a Constituição, mas o princípio da dignidade humana fundamento do estado democrático de direito.

## **INCLUSÃO SOCIAL E GARANTIA DE DIREITOS IGUAIS PELO VIÉS DA ACESSIBILIDADE**

Partindo da ideia de diversidade, a cidade pode ser caracterizada como um lugar em que há enorme pluralidade social, em que diferentes personalidades usufruem dos mesmos espaços formando ambientes de convívio entre as diferenças e igualdade de direitos. Nessa perspectiva:

O espaço considerado primeiro como tendo duas dimensões, depois como tendo três, depois conforme Einstein, como tendo quatro dimensões, tem também uma quinta dimensão que é o cotidiano. O espaço tem esta quinta dimensão. Mas sobretudo o cotidiano tem como dimensão essencial no mundo de hoje a dimensão espacial. A dimensão espacial é talvez a dimensão central do cotidiano do mundo de hoje (SANTOS, 1996, p.3)

Logo, as relações sociais e de cidadania dão-se na dimensão espacial e para entender a cidade, como espaço dinâmico e plural, deve-se pensa-la no cotidiano, espaço em que a vida acontece. Segundo Avelar e Carvalho (2010), para se ter uma cidade acessível e igualitária é preciso respeitar a diversidade em todos os seus aspectos, para que diante das mudanças físicas ou sensoriais decorrentes do passar da vida, o meio ambiente urbano ainda seja um local acolhedor. Assim:

Quando uma pessoa com deficiência está em um ambiente acessível, suas atividades são preservadas, e a deficiência não afeta suas funções. Em uma situação contrária, alguém sem qualquer deficiência colocada em ambiente hostil e inacessível pode ser considerado deficiente para esse espaço (CAMBIAGHI, 2007, p.23).

Agregada ao cotidiano de muitas pessoas, tanto a prática social quanto os próprios conceitos de cidadania e acessibilidade vêm se modificando e amplamente desenvolvidos, sendo ambos atrelados à livre circulação e o direito à vida, bem como, a prática de seus deveres como cidadão no dia a dia, fazendo as próprias escolhas e construindo seus futuros participando do enredo social. Para Guarinello (2013, p.46):

[...] cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e, significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade [...] a essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. [...] só há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta, que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro.

A inclusão social através da acessibilidade permite o exercício da cidadania, haja vista, que a acessibilidade nos espaços urbanos deve ser interpretada como uma possibilidade de uso e acesso a todos – garantindo o direito de ir e vir com conforto e independência dos sujeitos, além de entender a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece a participar das atividades que ali ocorrem.

Ou seja, para Pinsky (2013, p. 09), cidadania “é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei [...] em resumo é ter direitos civis. [...] direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila”, garantindo assim não apenas direitos iguais, mas também a dignidade como ser humano. O desafio de efetivar a acessibilidade urbana está em entender o desenvolvimento como possibilidade de acesso amplo e democrático à cidade, assim:

Considerada uma das funções-chave da cidade, desde Le Corbusier (1989) a circulação e, atualmente, acessibilidade urbana constituem funções sociais

da cidade, objeto da política de desenvolvimento urbano a que se referem à Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Cidade de 2002. Assim, planejar desenvolvimento urbano é, sem dúvida, pensar formas economicamente viáveis, de acesso a equipamento urbanos e serviços públicos por todos os habitantes da cidade, inclusive por minorias como pessoas de mobilidade reduzida (AZEVEDO; CALEGAR; ARAÚJO, 2006, p.1).

O exercício da cidadania é evidenciado principalmente através dos espaços, bem como, o que os mesmos podem oferecer para ser desfrutado de forma igualitária – devem primar pela autonomia e segurança dos sujeitos a partir da eliminação de barreiras tanto sociais quanto arquitetônicas.

## **OS DIREITOS HUMANOS E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Observa-se que os partidos políticos têm marcando presença constante quando se trata do tema direitos humanos e se utilizam da fragilidade da sociedade excluída e, por meio de políticas públicas passam a controlá-los e distribuí-los como bem entendem. Interessante referir que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, ratificada pela Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993, são marcos importantes para a compreensão do debate internacional sobre Direitos Humanos. É sabido que as discussões sobre as atrocidades ocorridas com o genocídio imposto pelo nazismo na Segunda Guerra Mundial contribuíram para o desenvolvimento de mecanismos protetivos dos Direitos Humanos (SARLET, 2012). Não existe uma única e acabada definição para o que sejam os direitos humanos. Dallari (2004, p. 12) observa que:

Normalmente a expressão direitos humanos representa uma forma abreviada de se chamar os direitos fundamentais da pessoa humana. São considerados fundamentais porque sem eles a pessoa não consegue existir ou não é capaz de viver dignamente, de se desenvolver e de participar plenamente da vida.

Os direitos humanos possuem uma ampla inter-relação com a cidadania. É por meio deles que surgem a liberdade individual, os direitos sociais e os direitos coletivos da humanidade. Lefebvre (1969) observa que no seio da sociedade certos direitos abrem caminho – esses direitos mal reconhecidos tornam-se costumeiros antes de se inscreverem nos códigos formalizados. Mudariam a realidade se entrassem para a prática social: direito ao trabalho, a instrução, a educação, à saúde, à habitação, aos lazeres, à vida. Entre esses direitos em formação figura o direito à cidade – não à cidade arcaica, mas à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos da vida e empregos do tempo que permitem o uso pleno desses locais. Desse modo, são valiosas as contribuições de Brito Filho (2002, p. 20) ao entender que:

Direitos humanos são o conjunto de direitos e garantias conferidos à pessoa humana enquanto indivíduo, coletividade e gênero, oponíveis e exigíveis contra o Estado e outras pessoas, visando a igualdade, o respeito à dignidade e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento de todos.

Fica evidente as relações entre direitos humanos e a dignidade da pessoa humana. Logo, não pode-se desvincular a arquitetura e o urbanismo das referidas questões, haja vista, que o arquiteto e urbanista deve ser um agente social atento para as questões de igualdade no espaço construído. Ramos (2009) observa que esses mecanismos jurídicos de proteção dos direitos humanos apresentam-se como um importante marco, também, nesta luta pelas liberdades humanas, sendo que foi a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que anunciou o início de uma nova era em que se assumia a promoção dos Direitos Humanos como interesse da comunidade internacional. Ainda Pinheiro (2001) reforça que a referida Declaração estabelece algumas recomendações para a promoção dos direitos humanos, e que no plano nacional, os Estados devem ater prioridade a novos temas, como crianças, mulheres, população, meio-ambiente, habitação e

que parecem ser pautas da agenda internacional que se iniciou na década de 1990. Para Oliveira e Callai (2018, p. 126):

[...] considera-se a cidadania como o direito de ser cidadão, no entanto sem considerar que o mundo não tem uma homogeneidade e as pessoas não são todas iguais, pois que a diferença carrega as histórias de vida de cada um, e de cada lugar em que vive. E neste contexto há que se considerar, de um lado, as diferenças e de outro lado na sua contrapartida o reconhecimento dessas diferenças. Assim que uma das questões importantes a serem consideradas ao se falar em cidadania diz respeito aos direitos que todos têm que são direitos universais.

O que se almeja, portanto, é a formação de uma nova postura na sociedade, que busque o compromisso ético de todos para contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa e fraterna. O princípio da dignidade humana, fundamento do Estado Democrático de Direito, é uma qualidade intrínseca ao ser humano, pois sem dignidade o homem não vive ou sobrevive. Neste sentido, as lições de Sarlet (2001, p. 32) são esclarecedoras ao mencionar a dignidade humana como uma:

[...] qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existentes mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Constata-se, portanto, que a dignidade da pessoa humana dá sustentação aos direitos humanos fundamentais, nos quais se incluem os direitos de todos os indivíduos da sociedade, com relação à busca do mínimo - correlacionado, outrossim, à garantia do acesso à cidadania. É por meio deles que surgem a liberdade individual, os direitos sociais e os direitos coletivos da humanidade. Observa-se que os partidos políticos têm marcado presença constante quando se trata do tema Direitos Humanos e se

utilizam da fragilidade da sociedade excluída e, por meio de políticas públicas passam a controlá-los e distribuí-los como bem entendem.

O Brasil contemporâneo é um país marcado por contradições, pois ao mesmo tempo em que perante a lei todos são iguais, percebe-se que nas condições materiais existe desigualdade de direitos, e o exercício da cidadania se apresenta quase como uma utopia. Para entender o significado da consideração dos direitos fundamentais no sentido real do termo no campo jurídico, utilizam-se os ensinamentos de Bobbio (2004) que compreende como fundamental tudo aquilo que é necessário e essencial. O referido autor esclarece que os direitos fundamentais abarcam toda uma perspectiva histórica e social, e por isso se envolvem de uma imensa complexidade na busca por um fundamento absoluto que possa respaldá-los, garantindo o seu correto cumprimento de maneira universal. Flores (2004, p. 359-385) esclarece que:

Os direitos humanos compõem a nossa racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo.

O direito fundamental representa o mínimo e necessário à existência humana, de modo a garantir uma vida digna, de acordo com os princípios da dignidade da pessoa humana. Rocha e Carmo (2016) enfatizam fundamentais os direitos inerentes à pessoa humana e que trazem consigo as qualidades da disposição à universalidade, à irredutibilidade e à inalienabilidade, despontando como um elemento principal na garantia dos direitos de cidadania. Na verdade, estas características denotam que ao se mencionar os Direitos Humanos deve-se levar em conta a sua expressiva importância na construção da cidadania, configurando-se numa real possibilidade para o exercício de direitos e deveres. Outrossim, são direitos essenciais e direitos públicos subjetivos e,



portanto, o Estado tem o dever de dar a efetividade necessária para atingir a todos os cidadãos (CARVALHO, 2002).

Bobbio (2004) ensina, ainda, que é preciso considerar que há uma mutabilidade temporal nos direitos fundamentais, já que as condições históricas e sociais determinam as necessidades e interesses da sociedade. Segundo o autor, por serem direitos relativos, não adquirem a imputação de um fundamento absoluto. A busca, porém, pelo fundamento absoluto, presente na história dos direitos fundamentais, é uma tese intrínseca em sua defesa, servindo de respaldo na garantia de sua aplicabilidade.

A definição de cidadania se faz necessária para melhor entender a sua inter-relação com os direitos humanos, ou seja, cidadania é a tomada de consciência de seus direitos, tendo como contrapartida a realização dos deveres. Isso implica no efetivo exercício dos direitos civis, políticos e socioeconômicos, bem como na participação e contribuição para o bem-estar da sociedade. Sarlet (2009, p. 67) lembra que:

É a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade; implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a terra.

Para o exercício da cidadania é indispensável ser titular de direitos – ser cidadão, ou seja, um agente atuante que exerce seus direitos e deveres. Para Arendt (2010) ser cidadão implica em não se deixar oprimir nem subjugar, mas enfrentar o desafio para defender e exercer seus direitos, ao passo que, cidadania "é o direito a ter direitos, e pressupõe a igualdade, a liberdade e a própria existência e dignidade humanas. Este reconhecimento ainda não é o bastante para torná-la efetiva e reconhecida entre seus titulares

[...]” (2010, p 9). A cidadania deve ser considerada como um processo contínuo, construção coletiva que dá significado e concretiza os direitos humanos. Cidadania e direitos humanos são inseparáveis e ambos exigem um compromisso ético de todos para contribuir nas transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade é um espaço complexo e plural em que a diversidade de cidadãos e pensamentos dão vida aos espaços urbanos. O usufruto desses espaços depende das condições que estes oferecem para que as ações diárias possam ser exercidas. A necessidade de manter todos os espaços acessíveis, para que independente de quem usá-lo sinta-se acolhido e incluído de forma a pertencer àquele espaço, é ter a certeza de que o lugar apresenta todas as características necessárias para atender as singularidades e as necessidades de cada indivíduo.

É fundamental que as pessoas se sintam confortáveis e acolhidas nos espaços que utilizam, pois é através da acessibilidade, cidadania, inclusão social e pertencimento que as pessoas poderão apropriem-se dos espaços e fazerem uso deles no seu cotidiano, sejam eles espaços de trabalho, residência ou lazer – as pessoas devem estar em perfeito diálogo com estes ambientes. Sendo a cidadania o resultado do livre direito à vida, bem como a liberdade do uso dos espaços urbanos, é direito de todos participar do enredo social de forma legítima e conquistando seu espaço como cidadão.

Constata-se que os direitos humanos assumem um papel preponderante no processo de desenvolvimento da cidadania, bem como na preservação dos direitos sociais de cada membro da sociedade, que juntos devem estar comprometidos em reivindicar melhores condições de vida mais digna para que todos possam ser reconhecidos em igual valor na sociedade. Com efeito, conclui-se que no Brasil os direitos humanos estão diretamente relacionados

aos princípios fundamentais da dignidade da pessoa humana e da cidadania, sendo reconhecidos como instrumentos necessários à construção de uma sociedade livre, justa e devidamente acessível a todos os seus membros.

## REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 9050:2015. **Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano**. Rio de Janeiro: ABNT, 56 p. 2001.

ARENDRT, Hannah. **A Condição Humana**. 11ª edição, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos**. 3.ed. Rio de Janeiro, 16 p. 2015.

AVELAR, S. A.; CARVALHO, A. M. Barreiras Arquitetônicas: Acessibilidade aos Usuários. **Revista Enfermagem Integrada**, v. 3, num. 1, Minas Gerais, jul./ago. 2010. Disponível em: <http://www.unilestemg.br/enfermagemintegrada/artigo/v3/09-barreiras-arquitetonicas-acessibilida de.pdf>. Acesso em set. 2019.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL (Constituição, 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: set. 2019.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. **Discriminação no Trabalho**. São Paulo: LTr, 2002.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007. 269 p.

CARLOS, Ana. **O Espaço Urbano-Novos Escritos Sobre a Cidade**, São Paulo: FFLCH, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

FLORES, Joaquim Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. In: Wolkmer, Antonio Carlos. **Direitos Humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 29-48.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**, 5ª edição. São Paulo: Centauro, 2001

OLIVEIRA, T. D. de; CALLAI, H. C. Inclusão social e cidadania: reflexões sobre mobilidade e acessibilidade em espaços escolares. **Interfaces Científicas**, Aracajú / SE, p. 123-132, fev. 2018.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Prefácio. LINDGREN ALVES, J. A. **Relações internacionais e temas sociais: a década das conferências**. Brasília: IBRI, 2001.

PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS et al. **Manual prático de Direitos Humanos internacionais**. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009.

ROCHA, Enivaldo Carvalho da; CARMO, Erinaldo Ferreira do. **A educação como direito universal**. *Âmbito Jurídico*. Rio Grande, XVII, n. 123, abr 2014. Disponível em: [http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=14656&revista\\_caderno=27](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14656&revista_caderno=27). Acesso em: set. 2019.

SANTOS, Milton. Por Uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia** n.21,p.7-14, 1996.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988.** 7. ed. rev. e atual. – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

A educação pode até não ser o principal pilar de sustentação da sociedade, mas sem ela as mentes humanas estarão fadadas a obscuridade da ignorância e ao câncer do preconceito. Educação de qualidade deve ser tomada como o maior legado e patrimônio mais valioso da humanidade.

Só a educação escolar inscreve, no caminhar sempre para diante da condição humana, o retorno, o regresso ao legado cultural do passado e, assim, dá continuidade ao elo da criação. Todo aquele que entra e sai da escola se constitui em um sucessor, alguém que herda do passado, alguém que sucede a, que vai atrás, à raiz, ao início, à fonte, e que, por isso, somente por isso, está em condições de continuar, de construir um futuro.

Portanto, é a especificidade da instituição escolar potencializar a todos os alunos com os conhecimentos e saberes humanos, independentemente de seus antecedentes, motivo este que faz da escola um lugar de aprendizagem específico, motivo este que faz da escola uma escola e não outra coisa (shopping, bar, museu, cantina, cinema, sala de jogos, etc).

Organizadores:  
**Francílio de Amorim dos Santos**  
**Jenerton Arlan Schütz**