

Israel Aparecido Gonçalves  
Tiago Giorgetti Chinellato  
Maria Aldenora dos Santos Lima  
Marcelo Teixeira de Azevedo  
Patrícia Cristina de Aragão  
Claudinei Zagui Pareschi  
**Organizadores**

# Por uma Educação Crítica

Cotidiano escolar, inclusão e os efeitos da Pandemia





Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação - 370

**Obra sem financiamento de órgão público ou privado**

**Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.**

**A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Seção de Pesquisas na América Latina da Coleção de livros Humanas em Perspectiva**



**Filipe Lins dos Santos  
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil  
website: [www.periodicojs.com.br](http://www.periodicojs.com.br)  
instagram: [@periodicojs](https://www.instagram.com/periodicojs)

# Prefácio



“Ensinar é mais difícil que aprender porque ensinar significa: deixar aprender. Mais ainda: o verdadeiro mestre não deixa aprender nada mais que o ‘aprender’”.  
(Martin Heidegger)

É uma honra e um privilégio prefaciá-la obra, “Por uma Educação Crítica: cotidiano escolar, inclusão e os efeitos da pandemia”, que é o resultado de um esforço coletivo para tratar de temas relevantes para o ambiente escolar e para a educação numa perspectiva geral.

O direito à educação (crítica) é um direito fundamental, isto é, um direito humano garantido na Constituição Cidadã de 1988, a qual foi redigida após anos de autoritarismo e privação de uma educação crítica e democrática. A educação crítica, com compromisso social, é protetora dos direitos humanos, bem como condição básica de uma sociedade justa e igualitária. Sem uma rede de proteção aos direitos fundamentais, e sem a garantia efetiva desses direitos, fracassamos como democracia e como humanidade.

O campo da educação nos possibilita pensar em utopias, mas também nos encaminha para lamentos e decepções quando observamos a realidade de muitas escolas. A utopia é um projeto de esperança. É o horizonte que guia e alimenta a luta. A constatação do fracasso e do insucesso no espaço escolar deveria nos encaminhar para as utopias, pois, estas brilham imperiosamente na escuridão do pessimismo. Como diz Paulo Freire, é preciso esperar, ou seja, sonhar com os olhos abertos e acreditar na mudança e na transformação por meio da luta e do trabalho árduo e constante.

A escola é a oficina dos conceitos, o palco da cidadania, o laboratório da aprendizagem, o trampolim da inclusão social. A escola, além disso, precisa ser um espaço adequado e promissor de democracia. No DNA da democracia está a pluralidade, o diálogo,



a tolerância, a justiça, a paz, a inclusão social etc. Na escola democrática não é a etnia, a condição social ou os talentos que importam, mas a o espírito republicano de compartilhar o mesmo destino, pois, como ensinou Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A escola é o lugar do processo de ensino e de aprendizagem. Aprendizagem não é estoque de informações. Aprendizagem exige desenvolvimento de competências e habilidades. Aprender não é decorar. Aprender é “aprender a aprender”. O papel do professor não é transmitir conhecimentos, mas facultar espaços de aprendizagem, onde o estudante com protagonismo e proatividade, conquista o conhecimento pela sua capacidade e interesse. Piaget ensinou que a função do professor é a “de inventar situações experimentais para facilitar a invenção do seu aluno”. Talvez, assim, a escola tem a chance de ser um oásis de alegria e prazer e não a penitenciária da dor.

Ademais, o professor não é aquele que ensina certezas prontas e acabadas, mas aquele que estimula a fazer as perguntas certas. A ciência se move pelas perguntas, não pelas respostas. A aprendizagem também se move pelas perguntas, isto é, pelos problemas. Quando há um problema para ser pensado e respondido, há um esforço de criatividade e invenção. É possível notar um sentido prático e útil no que se está fazendo. Se o professor não ensinar perguntas, ele não possibilita o desenvolvimento da inteligência, mas apenas o exercício da memória. Treinar a memória é importante. Reduzir a aprendizagem à memória é empobrecedor, pois, boa memória até os estúpidos tem, como bem lembra Rubem Alves.

Que esta obra e seus temas diversos nos encaminhem, de modo especial, para a arena da reflexão e das perguntas. Perguntar é um ato de rebeldia e subversão. Viva o portador de perguntas. Quem aprendeu a perguntar significa que aprendeu a aprender.

Boa leitura e boas perguntas!!!

Joinville, 10 de março de 2023

Prof. Dr. Itamar Luís Gelain

Centro Universitário – Católica de Santa Catarina/CATÓLICASC



## Sumário



DISCENTES: UMA ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL (2020-2021) 09

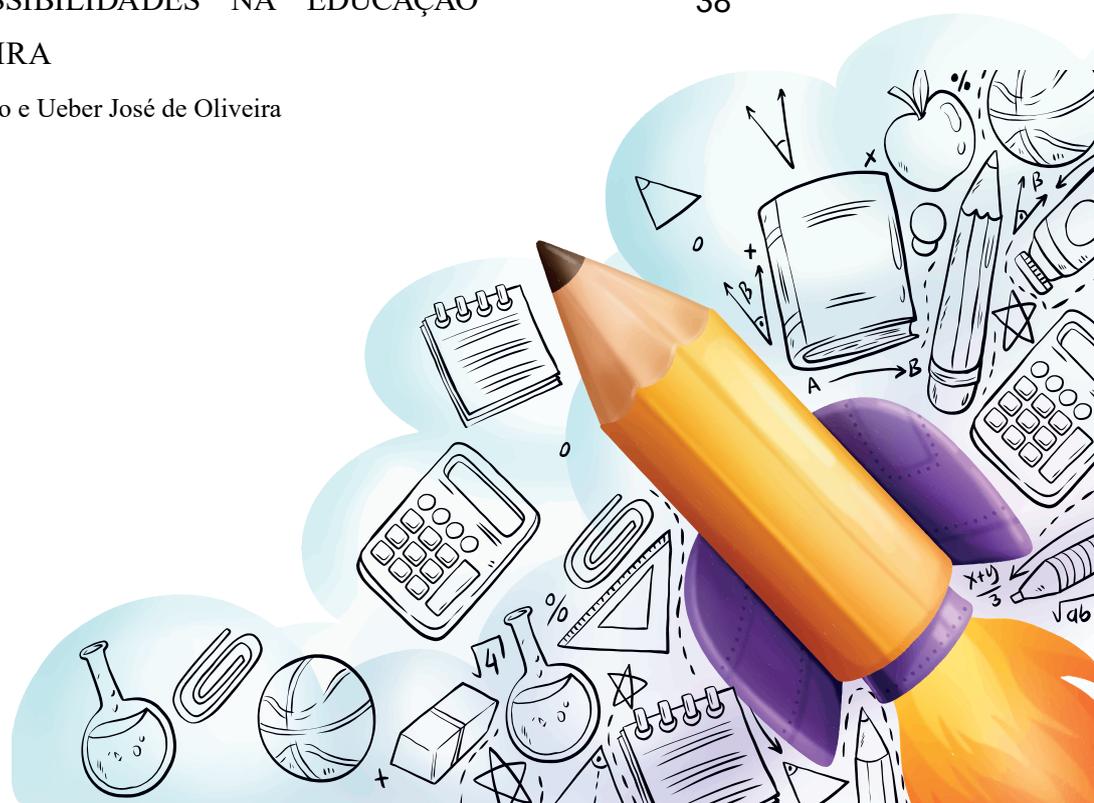
Israel Aparecido Gonçalves, Rosiane Ribeiro Justino e Claudinei Zagui Pareschi

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO, DESIGUALDADE E EXCLUSÃO SOCIAL 24

Cátia Rejane Mainardi Liczbinski

ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA 38

Enaile Flauzina Carvalho e Ueber José de Oliveira





PRINCIPAIS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA EM MOMENTO  
PANDÊMICO: UMA REVISÃO REFLEXIVA

54

Helena Gomes Alves

LADRILHANDO ESPERANÇAR NA EDUCAÇÃO DA  
JUVENTUDE NEGRA: DIÁLOGOS COM DIREITOS HUMANOS  
E PAULO FREIRE EM TEMPOS DE COVID 19

66

Patrícia Cristina de Aragão

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E SUA IMPORTÂNCIA  
PARA A SOCIEDADE

Tiago Giorgetti Chinellato

79





O BRASIL DO FUTURO OU O FUTURO DO BRASIL: A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA SUBCIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

91

*Luis Fernando Nascimento Alves e Thomaz José Portugal Coelho e Santos*

ESPELHO, ESPELHO MEU

111

Fátima Andreoli Della Torre e Rodrigo Silva Siqueira



# Capítulo

# 1

## DISCENTES: UMA ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL (2020-2021)

Israel Aparecido Gonçalves

Rosiane Ribeiro Justino

Claudinei Zagui Pareschi



## **INTRODUÇÃO**

O objetivo geral deste capítulo é analisar os entendimentos de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Joinville (SC), localizada na periferia da cidade, a fim de compreender se eles se consideram preparados para dar continuidade aos estudos no Novo Ensino Médio (NEM).

Na pesquisa foram analisadas as mudanças no ensino que deixou de ser presencial e passou a remoto e, posteriormente, híbrido, além de o currículo escolar da rede que foi adaptado, com o intuito de perceber como esses acontecimentos afetaram tais estudantes e suas trajetórias.

O recorte de estudo deste trabalho é o biênio de 2020 - 2021, período em que o mundo e o Brasil vivenciaram uma pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que originou-se na cidade de Wuhan, na China. Esse novo vírus causa a Coronavírus Disease, em tradução literal, Doença do Coronavírus, no final do ano de 2019, conhecido também como COVID-19 (ENUMO et al., 2020).

O novo vírus passou a ameaçar vidas humanas e, em 21 de março de 2020, é declarado como pandemia global pela Organização Mundial de Saúde (OMS) ao afetar mais de 267 mil pessoas em 184 países. O coronavírus representa uma grande família de vírus responsáveis pelo resfriado comum a vários distúrbios respiratórios, como a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS), a síndrome respiratória aguda grave (SARS), etc. Tais vírus são transmitidos normalmente entre animais e humanos (BANDYOPADHYAY, 2020).

No Brasil, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) explica as semelhanças entre a COVID-19 e uma gripe, e os efeitos do novo vírus. Segundo a Fiocruz, os coronavírus causam infecções respiratórias tanto em seres humanos quanto em animais. Geralmente, essas infecções são leves a moderadas, semelhantes a um resfriado comum. O novo coronavírus trata-se de uma nova cepa (2019-nCoV), notificada em humanos pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China (FIOCRUZ, 2020). A partir desse ponto, muitas mortes pela doença foram computadas no mundo todo.

Assim, após essa contextualização, cabe frisar que medidas no mundo todo foram tomadas pelos governantes a fim de conter a disseminação da doença. Como a vacina demorou para ser desenvolvida e aplicada no Brasil, optou-se pelo isolamento social e, durante

o ano de 2020, as escolas foram fechadas. Por meio do Decreto nº 1408.21, instituiu-se o Ensino Remoto Emergencial e, desse modo, professores e estudantes do Brasil passaram a se comunicar fazendo uso de plataformas e aplicativos na internet.

Outro fator importante é contextualizar a criação do NEM, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no governo de Michel Temer (2016-2018), e os objetivos centrais são: incentivar o protagonismo juvenil; flexibilizar a jornada de estudos, permitindo ao discente escolher suas disciplinas; buscar estreitar os laços afetivos e sociais entre os estudantes (BRASIL, 2017), o que ocasionou mudanças no currículo do Ensino Médio. De acordo com a lei, o NEM é composto pelo Núcleo Comum, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento.

Em Joinville-SC não foi diferente. As particularidades do Ensino Remoto Emergencial no Ensino Fundamental no biênio estudado alteraram não apenas a rotina dos alunos, mas mudaram as formas de ensiná-los. Computadores, tablets, aplicativos de celulares, dentre outros recursos foram usados para manter o aluno na educação formal.

O currículo escolar do município também sofreu mudanças, ocorrendo nele uma redução dos conteúdos programáticos no período pandêmico (2020-2021). Então, os critérios para mudar e adaptar o currículo passou pela seleção de habilidades prioritárias (BRASIL, 2018). Destaca-se que isso não foi feito só em Joinville (SC), aconteceu também em várias escolas do Brasil. Inclusive, o Instituto FORMAR<sup>1</sup> foi uma das instituições que trabalhou em cima disso e elaborou os mapas focais, nos quais havia as habilidades que eram prioridades para esse momento de Ensino Remoto.

A pergunta central deste trabalho é, quais são os entendimentos que os alunos do 9º ano têm com relação à próxima etapa (o Ensino Médio)? Eles se sentem preparados? Quais são as dificuldades que esses alunos estão sentindo ao vivenciar modos diferentes de aprender e de ensinar.

O referencial teórico partiu-se de autores como Saviani (1992, 1995 e 2013) Vygotsky (2007) e outros que consideram a escolarização importante para a humanização dos sujeitos: Minayo (2019), Ferreira; Raimundo (2017) e, Cardano (2017).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.institutoformar.org/> Acesso em: 12 jan. 2023.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

### **O PLANO DE CONTINGÊNCIA EM JOINVILLE-SC PARA A EDUCAÇÃO**

Com os novos relatos crescentes na mídia brasileira acerca da COVID-19, muito se especulava sobre os efeitos que a doença acarretaria no Brasil nos aspectos sanitários, econômicos e educacionais (ORGAZ, 2020). Na educação, o governo do Estado de Santa Catarina, suspendeu por 30 (trinta) dias, a partir de 17 de março de 2020, as aulas da rede estadual e municipal de ensino. Mediante este decreto, a Secretaria Municipal de Educação de Joinville precisou reajustar seu calendário escolar, implantando as aulas remotas, conforme PORTARIA Nº 179/2020 - SED.GAB.

O regime especial de educação não presencial na Rede Municipal Pública Municipal de Ensino de Joinville, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19), será ofertado por meio de atividades pedagógicas domiciliares, acompanhadas remotamente pelos docentes (PORTARIA Nº 179/2020, p. 13).

Em junho de 2020, o Estado deu início ao processo de elaboração do Plano Estadual de Contingência para a Educação, doravante PLANCON, organizado por Comitê Técnico e Científico da Defesa Civil e Comitê Estratégico de Retorno às Aulas da Secretaria de Educação do Estado. Esse documento firmou diretrizes sanitárias, pedagógicas, transporte, alimentação, gestão de pessoas, informação e comunicação. O Plano Estadual sugeriu os rumos da educação para o enfrentamento da COVID-19, auxiliando na formatação de um retorno às aulas presenciais de forma segura em tempos de pandemia.

O documento afirmava que: “O conjunto de medidas e ações ora apresentados deverão ser adaptados para cada situação Municipal (ou Regional) e para cada escola e aplicadas de modo articulado, em cada fase da evolução da epidemia da COVID-19” (PLANCON, 2020, p.08), garantindo, assim, adaptações nas diferentes regiões, definido pelo enquadramento conceitual de referência, estruturado no Plano.

Considerando a Portaria Conjunta nº 750/2020 SED/SES/DCSC, o Comitê de Gerenciamento da Pandemia COVID-19 do Município de Joinville/SC elaborou o Plano Municipal de Contingência e, a partir deste, cada instituição escolar realizou seu plano considerando as singularidades do seu ambiente. No entanto, poderiam retornar às atividades de

forma presencial somente os estabelecimentos de ensino que obtivessem a homologação do Plano de Contingência Escolar pelo Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de COVID-19.

Sendo um dos critérios estabelecidos pela Portaria SES nº 749 de 25 de setembro de 2020, no art. 7º:

O retorno às atividades escolares presenciais deverá ser escalonado e gradativo, conforme determinado nas Diretrizes para o retorno às aulas, iniciando pelos grupos com maior idade e mais autonomia para seguir os protocolos estabelecidos.

Com o PLANCON definido, o município ficou aguardando o momento para o retorno às aulas presenciais. Então, no mês de novembro, algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville ousaram retornar, seguindo as diretrizes pelo escalonamento. Dessa forma, alguns estudantes do 6º ao 9º anos puderam voltar à escola. Os professores que não estavam em grupo de risco e sentiam-se seguros estiveram na escola para ministrar aulas aos seus alunos. Além disso, seguindo o plano de contingência, apenas 30% dos estudantes poderiam frequentar as aulas presenciais, os demais continuavam em ensino remoto com aulas no sistema virtual. E assim, cumpriu-se o ano letivo de 2020.

No decreto nº 1.003, de 14 de dezembro de 2020, ficou regulamentado as atividades essenciais do Estado de Santa Catarina, no qual dispõe que:

§ 1º Cabe a cada rede de ensino, pública ou privada, estabelecer em seu Plano de Contingência Escolar para a COVID-19 (PlanCon-Edu/COVID-19) os critérios de alternância de grupos para o retorno presencial, quando necessário, a fim de manter o distanciamento social de 1,5 m (um metro e meio) em todos os ambientes e espaços da instituição (DECRETO Nº 1.003, p. 02).

Diante desse regulamento, para o retorno do ano letivo de 2021, novas definições foram estabelecidas no PLANCON. No município de Joinville, dois modelos foram implantados: “sistema híbrido” - permitia que 50% dos estudantes de cada turma, uma semana viessem para escola e, a seguinte, estudassem em casa com atividades direcionada pelo professor, alternando-se os grupos, conforme organização escolar. Já o outro formato era o sistema 100% remotos, sendo aqueles que estudavam somente em casa. Estes eram acompanhados pelo professor na plataforma classroom com atividades postadas quinzenalmente.

## **A BASE NACIONAL CURRICULAR (BNCC) E O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE- SC**

O Currículo da Rede Municipal de Educação de Joinville-SC foi reorganizado em 2022, alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece as competências gerais, as habilidades e aprendizagens essenciais as quais os estudantes devem desenvolver até o final do ensino fundamental, estando organizada em quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Cada uma dessas áreas tem competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos escolares, iniciando-se na educação infantil até o ensino médio, refletindo nas dez competências gerais (BRASIL, 2018, p.07).

O conceito de competência na Base Nacional Comum Curricular vem aliado à mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visando a autonomia dos estudantes na demanda do seu dia a dia. Como essenciais foram priorizadas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento crítico, científico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Trabalho e projeto de vida; 6. Argumentação; 7. Cultura digital; 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania, competências essas que contribuem na formação do indivíduo e que devem estar vinculadas às habilidades desenvolvidas no espaço escolar, alinhadas aos componentes curriculares com os objetos do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 07-08).

Em decorrência da Pandemia, o currículo da Rede Municipal de Educação de Joinville-SC precisou ser adaptado para atender as especificidades das modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial (SED, 2022, p. 7). Todavia, nele está explícito sua visão de Educação de acordo com Saviani (1992): produzir nos sujeitos a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Ainda, de acordo com o documento, o currículo é pautado pela visão sócio-histórica de Vygotsky (2007) e seus colaboradores, os quais dão importância para a escolarização no processo de desenvolvimento humano, focando nos estágios de desenvolvimento da criança:

No processo de desenvolvimento compreende-se dois estágios: um, em que é possível o indivíduo realizar determinadas tarefas autonomamente, sem a ajuda de

outro, nesse caso, tratamos do desenvolvimento real. Quando a esse sujeito a realização da tarefa só é possível mediante a orientação de outro, falamos do nível de desenvolvimento potencial (SED, 2022, p. 9).

Com o intuito de orientar o planejamento e a organização das ações de retorno às aulas presenciais no sistema híbrido de ensino, foi criado um protocolo para as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. No que tange à aprendizagem, o documento apresenta estratégias e orientações para a reorganização e flexibilização curricular; as avaliações diagnóstica, formativa e somativa e a recuperação da aprendizagem (SED, 2021, p. 8).

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A metodologia da pesquisa está voltada para um estudo de caso. A escola escolhida é da periferia de Joinville/SC. Ela possui 958 alunos no ensino fundamental e tem três salas de 9º anos, somando 117 alunos. Foram escolhidos 3 alunos de cada turma para análise por meio do Grupo Focal.

A técnica de entrevistas permite ao pesquisador obter dados importantes sobre fatos acerca de um determinado objeto de investigação com o intuito de construir, de acordo com cientistas sociais, dados subjetivos dos participantes, seus modos de pensar, sentir, agir e pensar a partir de uma base sociocultural (MINAYO, 2019, p. 13).

Já a metodologia centrada no Grupo Focal é uma forma de aproximar pesquisadores e os pesquisados de forma institucional e interpessoal, gerando confiança do entrevistado no processo de entrevista (FERREIRA; RAIMUNDO, 2017). Assim, o uso do Grupo Focal para entender e construir narrativas é uma ferramenta útil. Como se trata de uma percepção de alunos, sobre o seu processo de aprendizagem e seu futuro, o diálogo deve ser fonte de confiança. Com relação às narrativas, Cardano (2017, p. 21) aponta que:

O grupo focal confronta-se com a literatura metodológica corrente, em relação à qual propõe uma clara liberalização das formas de condução dos grupos de discussão e a leitura do que acontece entre as pessoas sentadas em torno da mesa de um ponto de vista semelhante ao do experimento de laboratório.

Para direcionar os debates do Grupo Focal, utilizaremos as categorias de pesquisa:

narrativas, currículo, adolescente e escola. Usaremos um roteiro que contemplará quatro temas distribuídos nos quatro encontros: (a) as narrativas dos alunos com relação ao período pandêmico, medos, perspectivas; (b) como eles percebem a aprendizagem na escola no atual sistema de ensino; (c) se sentem preparados para entrar no Ensino Médio; (d) como percebem as relações pessoais dentro da escola com os amigos, os professores e a coordenação.

## **ESCOLA MUNICIPAL NELSON DE MIRANDA COUTINHO**

A escola Municipal Nelson de Miranda Coutinho foi inaugurada em 1980, em Joinville/SC, e está situada no bairro Jarivatuba, que fica aproximadamente a 6 km do centro da cidade. Seus moradores são em média pessoas na faixa etária de 18 a 59 anos, de classe média baixa, trabalhadores em geral da indústria e comércio. No início do ano de 2021, a instituição registrou 986 estudantes, distribuídos entre o ensino fundamental I e II. O corpo docente é constituído por 42 professores, 2 coordenadores pedagógicos, 2 orientadores educacionais, 1 auxiliar de direção e 1 gestora.

A escola apresenta um ambiente organizado, pensado e construído por professores, alunos, funcionários e seus familiares, buscando um sentimento de pertencimento, de cuidado, de querer bem o local onde estão inseridos. Este ambiente é formado por biblioteca, espaço Maker, laboratório de Ciências, espaço de leitura externo, hospital das plantas, agrofloresta, parque e, em construção, a minicidade. Toda essa estrutura tem o propósito de oportunizar aos estudantes uma vivência escolar cheia de conhecimentos e experiências.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Percepções dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental acerca do aprendizado no ensino remoto**

Os quatro encontros foram na própria escola e com alunos que eram colegas de sala de aula ou de outras salas da mesma série. Conseguimos, então, um espaço na sala

de Artes que, no final da aula, não era ocupada e realizamos naquele lugar uma roda de conversas de forma amistosa.

Nos encontros, os discentes se apresentaram e estavam sempre curiosos no que estava por vir, pois foi comunicado e havia sido autorizado pelos pais, que eles estariam ali para conversar sobre o futuro dos adolescentes na escola formal. Como o tema é abrangente, gerou curiosidades. Destaque-se que não era uma entrevista estruturada, mas com perguntas abertas para permitir narrativas sobre suas vivências, sobre o currículo que estava vivenciando e suas relações com a escola.

Em 2021, como exposto neste trabalho, o mundo vivia uma pandemia que causou mudanças radicais no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos do primeiro e segundo semestre tinham aulas presenciais em uma semana e, na outra, ficavam em casa fazendo tarefas e pesquisas, enquanto a outra metade dos alunos tinham aulas presenciais. Esse revezamento de turmas foi apontado como positivo pelo grupo entrevistado, porque oportunizava realizarem pesquisas mais elaboradas e precisavam estudar “de verdade”, pois não tinham uma disciplina após outra, como era nas “aulas normais”.

### **As narrativas dos alunos com relação ao período pandêmico, medos e perspectivas**

Nos primeiros relatos, o medo dos alunos com relação à pandemia era evidente. Eles contaram que conheciam pessoas que morreram na por causa da Covid-19 e que “tudo era estranho” (ENTREVISTA, 01, 2021). Como pesquisadores, entendemos que os alunos tinham acesso às informações, mas a forma como era transmitida as notícias, não deixava claro para eles o que era essa pandemia (origem da doença, efeitos e se um dia acabaria). Além disso, um aluno citou que seu medo era usar máscara para sempre, pois se sentia muito mal, que abafava o seu rosto e ele não podia entender o que os outros falavam, já que a máscara impedia a boa comunicação. Logo, as perspectivas dos alunos eram negativas com relação ao futuro, no sentido de que todo o esforço da direção e dos professores ainda era insuficiente para uma educação de qualidade (ENTREVISTA, 02, 2021).

### **Percepção dos estudantes acerca da aprendizagem na escola no atual sistema de ensino**

Cabe ressaltar que eles percebiam a aprendizagem na escola como exaustiva e sem sentido claro. Nas entrevistas (ENTREVISTAS, 01; 02; 03; 04, 2021), uma adolescente que gosta de artes e teatro questionou o número de disciplinas e a forma de avaliação. Habilidades de representação ou de outros tipos eram menos valorizadas do que a prova de múltipla escolha ou dissertativa. Foi interessante esse apontamento, uma vez que os outros alunos preferiam a avaliação tradicional, pela razão de se exporem menos em sala de aula.

### **Conhecem um ao outro e se sentem preparados para entrar no Novo Ensino Médio (NEM)**

Quando questionados sobre o Novo Ensino Médio (NEM) a confusão entre os alunos foi grande. Os estudantes não tinham nenhuma ideia sobre como funcionaria esse novo modelo de ensino. Alguns afirmaram que o NEM era em tempo integral, outros que só teriam aulas escolhidas por eles, e outros ainda afirmaram que seria semelhante ao ensino técnico (ENTREVISTAS, 01, 03, 2021). No entendimento deles, o sentimento era de despreparo para o NEM, mas acreditavam que mereciam passar de ano – do 9º ano para o Ensino Médio – mesmo com as lacunas da série que era frequentada por eles, porque estavam presentes na escola e enfrentando todas as dificuldades impostas pela pandemia (ENTREVISTA, 04, 2021).

### **As relações pessoais dentro da escola, com os amigos, professores e coordenação na volta às aulas presenciais**

O NEM era o futuro, já as relações pessoais dentro na escola eram o presente. Nas conversas, muitos alunos indicavam de forma positiva que a turma havia sido dividida em dois grupos, pois colegas que não eram bem quistos por algum deles estavam na outra turma (ENTREVISTA, 01, 2021). Enfatiza-se que foram essas as questões pontuais: os alunos tinham momentos de alegria por estarem na escola, com comida na hora do intervalo e podendo ver amigos. Outros, entretanto, falavam sobre o medo de ficarem doentes quando algum colega “espirrava” ou tinha que sair mais cedo por causa de uma dor de cabeça (EN-

TREVISTA, 01, 2021).

Destaca-se ainda que, nas aulas de Educação Física, as atividades de contato direto foram prejudicadas: alguns alunos relataram que gostavam de jogar futebol, porém, ele não foi permitido. Outro ponto interessante é que os professores, considerados mais “legais”, poderiam dar mais tempo e atenção para eles, em sala de aula, e isso foi apontado como útil para aprender os conteúdos da disciplina (ENTREVISTAS, 01; 02, 2021). Também foi relatado pelos entrevistados que o número menor de alunos na escola facilitava os encontros com a coordenação e a direção, permitindo entender melhor o trabalho deles, e até as reivindicações eram mais bem acolhidas pela coordenação.

## **DISCUSSÃO TEÓRICA**

O período pandêmico afetou o ensino básico e mudou o currículo escolar e a rotina dos professores, alunos e gestores. Por isso, é necessário pensar nas formas de ensino formal e do novo currículo escolar do período pandêmico.

Para este trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica, fomentada por Dermeval Saviani (1995 e 2013), é útil porque traz ferramentas e conceitos que podem ser usados ao longo da pesquisa. Sabe-se que a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza o papel da comunidade e dos discentes no processo escolar, assim este trabalho encontra na referida teoria um espaço analítico para elaborar a pesquisa.

A escola tem o papel de socializar um conhecimento sistematicamente elaborado para dar bases aos cidadãos com o objetivo de saírem do senso comum e terem condições de assimilar o conhecimento científico e de saberes que possibilitem ampliar os seus direitos. Logo, a sistematização do processo de ensino ocorre por meio do currículo, sendo este usado para o planejamento docente e avaliação dos estudantes. Além desse alcance, o currículo está relacionado a um compilado de conteúdos ou objetos do conhecimento, os quais devem ser trabalhados no decorrer do ano letivo. Esse determina prazos e define aprendizagens a partir de anos escolares dentro de cada componente curricular. Conforme Sacristán,

O conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim com desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma

maneira qualquer ou fazê-la de modo variável (2013, p. 18).

Esta regulação tem o propósito de alinhar e permitir que todos os estudantes sigam o percurso da escolarização de maneira padronizada, garantindo, dessa forma, uma educação igualitária a todos. A seleção dos conteúdos e toda a organização do currículo é a modelação do conhecimento escolar, que geralmente é estruturada por um grupo de profissionais baseado em seus valores e relevância na formação do indivíduo e para a sociedade. Portanto, existe um interesse dominante na regulamentação do currículo.

Sacristán afirma que “o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então, ele é algo mais que o tradicional considerado: como conteúdos das matérias ou áreas a ensinar” (2013, p. 24). Partindo desse conceito, subentende-se que, para além do texto curricular, está vinculado ao currículo toda ação pedagógica, mesmo aquelas implícitas, desde a formulação estrutural até a consolidação das ações em sala de aula. Durante o Ensino Remoto Emergencial, houve uma flexibilização dos currículos nas redes estaduais e municipais, quando conteúdos essenciais foram priorizados, bem como o uso de estratégias com foco no ensino híbrido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Identificamos, com essa pesquisa, o entendimento dos discentes sobre suas trajetórias na passagem do Ensino Fundamental para o NEM. A pesquisa de caráter empírico foi desenvolvida via entrevistas com suporte da metodologia de grupos focais. Com elas, investigamos as narrativas dos alunos e suas percepções acerca de seus aprendizados; averiguamos se conseguiam identificar as mudanças no currículo escolar da Rede Municipal de Joinville/SC; analisamos se compreenderam o significado da aprendizagem no sistema híbrido de ensino; e, por fim, ouvimos os alunos sobre o período pandêmico.

Em 2021, período da realização da pesquisa, não havia na literatura especializada artigos científicos semelhantes com os nossos objetivos. Por isso, acreditamos que este trabalho colabora com as pesquisas na área da educação.

Então, podemos indicar, conforme as entrevistas, que os alunos não tinham conhecimentos o suficiente sobre o NEM. Para eles, esse NOVO Ensino Médio era uma abstração, uma escola ou sistema de ensino distante, sem conexão com a realidade deles. Porém,

um fator importante aconteceu no segundo semestre do ano letivo de 2021, quando os novos anos receberam informações sobre matrículas e o funcionamento do novo sistema de ensino que teriam que frequentar.

No que se refere à aprendizagem, os alunos indicaram que faltou conteúdo básico, haja vista que, em 2020, eles estudaram todo o ano letivo de forma remota. Acentua-se ainda que, em 2021, a alternância de estar uma semana em casa pesquisando e estudando e outra assistindo aulas foi percebida como interessante, mas os alunos admitiram que o professor não trabalhava a disciplina de forma apropriada para esse tipo de aprendizagem (híbrido), ocasionando dúvidas.

## REFERÊNCIAS

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Petrópolis: Vozes; 2017.

BANDYOPADHYAY, S. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): we shall overcome. **Clean Techn Environ Policy** 22, 545–546 (2020). Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10098-020-01843-w#citeas>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 179, de 27 de Março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-179-de-27-de-marco-de-2020-251135642> Acesso em: 12 abri. 2021.

DEMENECH, L. M; DUMITH, S. C; VIEIRA, M. E. C. D; NEIVA-SILVA, L. **Desigualdade econômica e risco de infecção e morte por COVID-19 no Brasil**. **Rev. bras. epidemiol.** Publicação, 23 Out. 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/rbepid/2020.v23/e200095/#>. Acesso: em 15 jan. 2023.

ENUMO, S. R. F., Weide, J. N., Vicentini, E. C. C., Araujo, M. F., & Machado, W. L. (in press). Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: Proposição de uma cartilha. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 2020.

Entrevista 01. (mai.2021) **Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nelson de Miranda Coutinho**. Joinville (SC), 2021 (30 min.).

Entrevista 02. (mai.2021) **Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nelson de Miranda Coutinho**. Joinville (SC), 2021 (30 min.).

Entrevista 03. (jun. 2021) **Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nelson de Miranda Coutinho**. Joinville (SC), 2021 (30 min.).

Entrevista 04. (jun.2021) **Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nelson de Miranda Coutinho**. Joinville (SC), 2021 (30 min.).

FERREIRA, V. S.; RAIMUNDO, A. Conversas entre jovens: o uso do youth-friendly de grupos focais. In: V. S. Ferreira, (Org). **Pesquisar Jovens. Caminhos e Desafios Metodológicos**. Universidade de Lisboa, 2017.

FIOCRUZ. **O que é o novo coronavírus?** FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 03 fev. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Técnicas que fazem o uso da palavra, do olhar e da empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação. In: **Técnicas que fazem o uso da palavra, do olhar e da empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação**. 2019. pág. 63-63.

ORGAZ, C. J. **Coronavírus: como o avanço da doença já impacta economia do Brasil e do mundo**. BBC News Mundo. Rio de Janeiro, 03 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51358563>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SALAS, Paula. Nova Escola. Publicado: 28 de Set. de 2020. **BNCC: como priorizar as aprendizagens de 2020 e 2021?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19772/bncc-como-priorizar-as-aprendizagens-de-2020-e-2021>. Acesso em: 12 abri. 2021.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Grupo A, 2013.

SANTA CATARINA. **Decreto Nº 1408 de 11 de agosto de 2021**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418792> Acesso em: 12/02/ 2023.

SANTA CATARINA. **Decreto Nº 1.003, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2020**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=405979>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 29 ed. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 11ª ed. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SED). **Currículo da rede municipal de Joinville-SC, 2022.** Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/curriculo-da-rede-municipal-de-ensino-de-joinville/>. Acesso em 12/01/2023.

VYGOTSKY. L.S. **Formação social da mente.** Martins Fontes. São Paulo, 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SED). **Protocolo para retorno das atividades nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville-SC, 2021.** Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Protocolo-para-retorno-das-atividades-nas-Unidades-Escolares-da-Rede-Municipal-de-Ensino-28082020.pdf>. Acesso em 12/01/2023.



## **INTRODUÇÃO**

A pandemia fez com que a sociedade mundial repensasse seu modo de vida. Isso influenciou drasticamente na estrutura familiar, do trabalho e da educação. As pessoas confinadas necessitaram se adaptar a essa nova realidade.

A nova realidade enfatizou toda a desigualdade e exclusão social existente no planeta, porque ele já é desigual, no entanto, ficou evidenciado como existem mesmo anterior a essa situação, milhões de crianças e jovens fora das escolas e em situações precárias.

O capítulo pretende expor a educação como Direito Humano sua efetividade em relação a todo processo de exclusão social e desigualdade que ocorre no Brasil. Os Direitos Humanos, como a educação e o próprio desenvolvimento do ser humano são processos em construção. Nesse sentido, não estão prontos, necessitando cada vez mais de ações de aperfeiçoamento para a equidade social, justiça social.

Dessa forma, o texto pretende dispor em relação ao Direito à Educação como Direito Humano e Fundamental, apresentar alguns dados referentes à exclusão e desigualdade social e buscar alternativas para diminuir as diferenças.

O conhecimento é necessário para a reflexão e construção de alternativas, possibilidades diante da realidade. Pensar em Direitos Humanos muitas vezes é contraditório com o sentido de capitalismo, de neoliberalismo que por seus princípios econômicos causam desigualdades sociais. O método utilizado neste trabalho é o dedutivo.

## **O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26, dispõe que: “Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnica profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2022).

A finalidade de ser um direito humano é para que os países incorporem nos seus ordenamentos esse objetivo para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais.

A educação não deve ser discriminatória e promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como uma norma comum a ser atingida por todos os povos e nações.

Entre seus 30 artigos, estão o direito à vida, à liberdade e à segurança; o direito à liberdade de ir e vir; direito a uma nacionalidade; direito à liberdade de pensamento e de religião; direito à liberdade de expressão e de opinião; direito à alimentação, à habitação, aos cuidados médicos e aos serviços sociais; direito à educação e à participação da vida cultural e política; igualdade perante a lei, e a não discriminação por cor, raça, gênero, língua, religião etc. “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, diz o seu artigo 1º.

São três as finalidades do direito à educação como humano presentes no Artigo 26º Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH): a primeira destaca que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (DUDH,2022).

A segunda enfatiza que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”(DUDH,2022).

E a terceira reafirma que “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos” (DUDH,2022).

A partir do momento que o Brasil ratificou a Declaração de Direitos Humanos e teve o dever de incorporar no ordenamento interno do país, o que ocorreu em artigos expressos na Constituição Federal.

No Brasil, esses direitos estão expressos e garantidos na Constituição Federal e em diversos outros tratados e legislações nacionais e internacionais ratificados. Em 2003,

o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi lançado, para fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais e promover o pleno desenvolvimento da dignidade humana, construindo uma cultura de paz, mas não está sendo implementado.

O Direito Humano à educação, ao estar presente em vários artigos da Constituição Federal de 1988, se torna direito fundamental que tem aplicação imediata e deve ser cumprido pelo Estado Nacional e seus entes.

Neste contexto a Constituição Federal do Brasil de 1988 trata a educação como um direito fundamental, quando dispõe:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (CF, 1988).

Também está prevista nos artigos 205 a 214 da CF/1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (CF, 1988).

Quanto ao dever do Estado em relação à educação, será efetivado mediante a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, a todas as crianças e adolescentes, esta gratuidade deve ser ofertada inclusive para todos aqueles que foram privados de ter acesso na idade própria.

Com a Pandemia ficou evidente a falta de acesso à educação e ou a precariedade de material que possibilitassem o acesso a todos estudantes no mundo e no Brasil de forma igualitária.

Demonstrou-se o alto índice de crianças e adolescentes que não frequentavam a escola e que também não tinham acesso a computadores, celulares e internet para acompanharem as aulas online. E agora com aulas presenciais, muitas crianças e adolescentes não retornaram, principalmente por estarem trabalhando para ajudar na renda familiar.

O artigo 208 da CF/88 dispõe expressamente o dever do Estado com a educação

será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (CF, 1988).

Portanto está expresso no referido artigo que o Estado é responsável em fornecer vagas necessárias para todos os alunos estudarem com qualidade de forma gratuita, propiciando o acesso e a manutenção dessas crianças e adolescentes na escola com programas adequados.

No artigo Art. 37, § 6º está disposta responsabilidade legal civil do Estado em relação à educação (além da administrativa e penal): Às pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.

Nesse sentido, a educação por ser Direito Humano fundamental de responsabilidade do Estado, enseja essa responsabilidade objetiva, (dispensando a comprovação de dolo ou culpa por parte do lesado, bastando a existência do nexo causal entre o dano sofrido e a conduta omissiva ou comissiva do Estado), quando impossibilita o acesso do educando aos ensinos fundamental e médio, tendo em vista o não-oferecimento de vagas suficientes na rede pública, a distância entre a escola e a residência do aluno, falta de professores, a falta de merenda escolar, e outros.

## **A GARANTIA DA EDUCAÇÃO E A PROTEÇÃO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO**

A educação é um direito de todo cidadão brasileiro e um dever do Estado em conjunto com a família, esta mesma educação deve ser promovida e incentivada com o apoio de toda a sociedade, com fim de buscar o completo desenvolvimento da pessoa, preparando-a para exercer a cidadania assim como a sua qualificação para o trabalho.

Importante observar que a educação não é uma exclusividade do Estado, cabendo

a família a sua fração de responsabilidade. Ainda tem o papel da sociedade em colaborar para que isto aconteça. O objetivo final da educação é fazer com que o indivíduo alcance a sua plenitude em todos os aspectos e dimensões, de modo que esteja preparado para viver e atuar na sociedade – cidadania, apresentando-se também preparado para o mercado de trabalho.

Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) brasileiro, em seu artigo 53, “a criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, a lei assegura:

- a) Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- b) Direito de ser respeitado por seus educadores;
- c) Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- d) Direito de organização e participação em entidades estudantis, e
- e) Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 2022).

Para que estes direitos sejam observados, o ECA também estipula os deveres do Estado (artigo 54). São eles:

- a) Garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- b) Assegurar progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- c) Oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- d) Oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- e) Garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- f) Ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- g) Promover atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9.394/96) determina que à União cabe a função de reger a política nacional de educação, necessariamente por meio de leis. Os Estados, segundo a LDB, devem oferecer o ensino fundamental gratuito e prio-

rizar o ensino médio. Quanto aos municípios cabe ministrar o ensino infantil (creches e pré-escolas) e priorizar o ensino fundamental. O não cumprimento destas diretrizes implica na responsabilização jurídica destas autoridades.

Em um país cuja particularidade é a miscigenação de raças, credos e classes econômicas, garantir o direito e o acesso à educação e à integridade física e psicológica é, sem dúvida, uma primazia é um passo basilar na consolidação da cidadania.

A responsabilidade é grande porque necessita enfrentar o período da Pandemia com o isolamento das crianças e muitas delas sem acesso à internet para aulas online abandonando os estudos e não retornando mais. No momento atual, além do dever do fornecimento de uma educação que busque suprir os dois anos de Pandemia, é necessário a criação de políticas públicas para que essas crianças e adolescentes retornem à escola e nela permaneçam.

## **A EXCLUSÃO SOCIAL E A DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES**

A falta de acesso à educação é um problema mundial grave. Existe um distanciamento muito grande entre os países desenvolvidos e os demais e isso se ampliou com a Pandemia.

A utilização de novas terminologias para um sistema neoliberal nefasto excludente é para trazer novas reflexões buscando alternativas contra-hegemônicas. Em relação à educação Bourdieu expõe apropriadamente todo o sistema de exclusão dentro das escolas, o que é muito grave e a desigualdade presente quando se refere a violência simbólica que não respeita as identidades e diferenças.

A primeira vez que o termo exclusão social foi oficialmente publicado foi em 1974, com a publicação do livro “Os excluídos: um em cada dez franceses” de René Lenoir (1974). A obra não apresenta discussões teóricas acerca do termo e, além disso, o autor reflete acerca da noção de exclusão a partir de uma perspectiva subjetiva, sem pensar questões econômicas ou relacionadas à empregabilidade dos pobres da França.

Na atualidade no mundo e no Brasil, se pensar em exclusão social é referir-se aos Direitos Humanos expressos na Declaração Universal que deveriam ser garantidos para toda sociedade humana. A exclusão é a segregação que está relacionada a todo um sis-

tema capitalista neoliberal no qual as políticas públicas dos Estados priorizam a questão econômica e não políticas de inclusão.

A educação que deveria ser prioridade dos Estados tanto no acesso quanto na qualidade, não é em razão, infelizmente, de uma cultura de “politicagem”, para angariar votos em época de eleições. Nos países em desenvolvimento em que a corrupção possui alto índice e está impregnada entre os políticos, não é vantajoso para eles pessoas cultas, com educação que propicie o discernimento para as escolhas no momento do voto.

Desse modo, essa parcela da sociedade se mantém analfabeta ou, quando acessa às instituições de ensino, recebe capacitação de baixíssima qualidade, o que lhe impossibilita de competir em iguais condições com aqueles que frequentam as melhores escolas e universidades. Como consequência, tem piores oportunidades de emprego e continua a compor as classes sociais mais baixas.

Na exclusão social muitos direitos são afetados como a segurança, a saúde e o transporte e além das crianças e adolescentes serem atingidas diretamente destaca-se a situação das minorias como as pessoas negras, mulheres, LGBT's (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), moradores de favelas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua e pertencentes a comunidades indígenas.

A “violência simbólica” que está presente diante das desigualdades sociais que não proporcionam o acesso e geram a exclusão das crianças e adolescentes nas escolas. Além das dificuldades de acesso que ocorrem por meio da falta de transporte, falta de vagas e a não possibilidade da compra do material escolar, dentre outros, no ambiente escolar ainda há o não respeito às identidades e menosprezo às diferenças livre dos preconceitos e estereótipos o que impossibilita a promoção da cultura do respeito e da tolerância à todos os grupos que a constituem.

Com a pandemia as diferenças foram ressaltadas. Milhares de crianças e jovens que mesmo antes não frequentavam as escolas ainda permanecem fora dela e o número dessa exclusão aumentou por falta de políticas públicas que possibilitem o acesso e a manutenção nela.

Quando o termo exclusão é utilizado, sempre há referência ao não exercício de um direito por parte do indivíduo ou de um grupo na sociedade. A exclusão é uma referência para a desigualdade, ela está presente principalmente nos países periféricos, nos bairros

periféricos, na falta de igualdade de acesso para todos aos direitos fundamentais.

O acesso à educação ou a diferença na qualidade da educação fornecida em razão da questão econômica são fatores de segregação e exclusão de parte da sociedade, o que implica na ruptura do sentimento de pertencimento ao ambiente. No caso da criança ou adolescente são excluídos e ficam à margem do mundo social no aspecto da educação por falta de políticas públicas que sejam efetivas para a sua inserção na escola. Os direitos que deveriam ser de todos igualmente, passam a ser privilégios de alguns.

De acordo com Anthony Guiddens (1997), existem classificações ou compreensões dos termos exclusão e inclusão relacionadas ao indivíduo nos aspectos social, econômico e ou políticos.

Como econômica a exclusão se refere a camada social que não tem acesso ao consumo de produtos ou estão excluídos do processo de produção, estão sem emprego por exemplo o que dificulta o consumo, não podem comprar certos produtos que agravam a exclusão social. Como exemplo tem-se a falta de acesso à tecnologia, como computadores ou celulares, que acaba excluindo o sujeito do convívio social que existe no meio virtual, o que é notável em relação à educação, pois muitas crianças e adolescentes não tinham acesso à internet para assistir aulas e estudar.

Outra forma de exclusão é a política, relacionada à falta de acesso à informação ou ao acesso precário a meios que ajudem na formação de opinião sobre assuntos políticos. A participação popular é parte integral do processo político e, diante disso, aqueles que não conhecem ou não possuem meios de intervir nesse cenário acabam sendo excluídos do processo político.

A exclusão social de forma restrita pode ser considerada como a desigualdade de acesso a áreas comunitárias de qualidade, como parques, bibliotecas, teatro etc. Nesse contexto, famílias e indivíduos acabam sendo restringidos quanto ao lazer e demais atividades fora de casa. A exclusão social e os problemas que estão associados a ela são diversos, mas explícitos em nosso dia a dia. A responsabilidade pela solução desses problemas está dividida entre o governo de uma sociedade e os indivíduos no exercício de sua cidadania.

A exclusão escolar se dá quando crianças e jovens em idade escolar, que deveriam estar estudando, não têm acesso ao ensino presencial nem ao remoto. Atacar problemas sociais e garantir renda para as famílias mais pobres está entre as medidas necessárias

para evitar a exclusão e a evasão escolar.

O número de crianças e adolescentes sem acesso ao ensino formal passou de 1 milhão em 2019 para 5 milhões no final do ano passado, segundo o Unicef; a Educação no país corre o risco de voltar a patamares de 20 anos atrás (UNICEF, 2022).

Questões muito presentes na temática educação foi a falta de acesso a equipamentos e apoio pedagógico que prejudicou os alunos, principalmente do Ensino Médio, durante os anos de 2020 e 2021, segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) com o Instituto Vox Populi, que ouviu 1500 alunos do ensino médio da rede pública e 500 da rede particular de ensino para saber quais os principais desafios enfrentados por eles durante a pandemia de Covid-19. Durante a pandemia 51% dos alunos das escolas públicas tiveram que assumir outras atividades, como trabalho doméstico ou trabalhos fora de casa.

Segundo o representante da Articulação dos Povos Indígenas, Weibe Tapeba, lamentou que em muitas localidades não vai haver a volta do ensino presencial porque as escolas não têm os requisitos mínimos para proteção dos alunos. Para ele, as desigualdades sociais ficaram evidentes, como a falta de internet e a falta de formação para os professores indígenas (APIB, 2022). Nas comunidades que têm acesso à internet, muitos se viram na situação de terem que elaborar seus planos de aula, gravar as aulas sem ter um curso de edição de vídeo. As secretarias de educação e os sistemas de ensino abandonam os profissionais de educação e isso fragiliza o processo de ensino nas nossas comunidades.

A representante da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, Givânia Silva, afirmou que a falta de investimentos e a situação precária, principalmente das escolas rurais, fez com que mesmo antes da pandemia 20 mil alunos quilombolas deixassem o ambiente escolar (NICOLAU, 2022).

Também a pandemia trouxe, além do empobrecimento material, um empobrecimento intelectual, em que os alunos, além de não terem aprendido coisas novas, ainda esqueceram o que já haviam estudado.

Alguns dados são importantes para se ter a dimensão da exclusão e desigualdade escolar. No Brasil, segundo o “Estudo Cenário da Exclusão Escolar no Brasil (UNICEF e Cenpec) em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no Brasil – número semelhante ao que o País tinha no início dos anos 2000.

Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid-19.

Com escolas fechadas por causa da pandemia, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente). A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020.

Crianças de 6 a 10 anos sem acesso à educação eram exceção no Brasil, antes da pandemia. Essa mudança observada em 2020 pode ter impactos em toda uma geração. São crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, fase de alfabetização e outras aprendizagens essenciais às demais etapas escolares. Ciclos de alfabetização incompletos podem acarretar reprovações e abandono escolar.

O estudo mostra, também, que a exclusão afetou mais quem já vivia em situação vulnerável. Em relação às regiões, Norte (28,4%) e Nordeste (18,3%) apresentaram os maiores percentuais de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos sem acesso à educação, seguidas por Sudeste (10,3%), Centro-Oeste (8,5%) e Sul (5,1%). A exclusão foi maior entre crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas, que correspondem a 69,3% do total de crianças e adolescentes sem acesso à Educação.

Os números são alarmantes e trazem um alerta urgente. O País corre o risco de regredir duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação, voltado aos números dos anos 2000. É essencial agir agora para reverter a exclusão, indo atrás de cada criança e cada adolescente que está com seu direito à educação negado, e tomando todas as medidas para que possam estar na escola, aprendendo.

Para António Guterres, secretário-geral das Nações Unidas (24 de janeiro – Dia Internacional da Educação) a COVID-19 causou muito estrago na educação em todo o mundo. Cerca de 1,6 bilhão de estudantes de escolas e faculdades tiveram seus estudos interrompidos. Em dois anos desde o início da pandemia, o fechamento de escolas continua a atrapalhar a vida de mais de 31 milhões de alunos. Para a ONU, é urgente a adoção de medidas para evitar que o índice de 53% de crianças que abandonam a escola aumente para 70% (ONU, 2022).

Muitas são as causas da exclusão e variam conforme a faixa etária, mas destaca-

vam-se a falta de vaga para os mais novos e o desinteresse pela escola, aliado à gravidez na adolescência e ao trabalho, para os mais velhos. Motivos relacionados à saúde somente estão presentes na faixa etária de 6 a 14 anos, o que pode indicar um alerta um sobre inclusão de crianças com deficiência.

Um grande fator do abandono foi o desemprego. Muitos jovens que precisaram ajudar suas famílias indo para o mercado de trabalho, ajudando na renda familiar, tiveram que largar os estudos.

A busca pela redução das desigualdades sociais ocorrerá não apenas com o discurso de universalização da educação, mas com políticas públicas efetivas para a inclusão, pois os prejuízos causados para as crianças e adolescente que não estão na escola são graves tanto para elas que deveriam ter um preparo para a vida, especificamente na busca da profissão, como também para a própria economia do país. Com menos jovens no mercado de trabalho, menor mão de obra qualificada, o que influencia no desenvolvimento de um País.

É fundamental desenvolver projetos que busquem soluções para os problemas sociais, garantir renda para as famílias mais pobres e que tragam os estudantes para a escola. Essas medidas devem ser de todos os entes: União, Estados e Municípios aliados à sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Direito à Educação embora previsto na Declaração Internacional de Direitos Humanos e vários Tratados e Convenções internacionais, bem como no âmbito interno do País na Constituição Federal e demais legislações infraconstitucionais, sempre foi desigual desde antes de Cristo.

A educação sempre foi privilégio de seres humanos com poderes econômicos, porque não é apenas a escola, mas trata-se de tudo que ela constitui e exige como material escolar, transporte, vestimenta, alimentação, acesso à internet na atualidade e outros.

As escolas municipais, estaduais e federais que são para todos de forma igualitária, não possuem vagas para todos, nem projetos de manter os alunos dentro da mesma.

A desigualdade é muito grande, porque muitas crianças e adolescentes compare-

ciam à escola para comer, pois estavam em situação de miséria nos seus lares.

A pandemia afastou ainda mais os alunos das escolas em razão do isolamento e muitos foram obrigados a abandonar os estudos para trabalhar e auxiliar a família e pela miséria em si.

Pensar em desigualdade, é pensar em miséria, na falta de políticas públicas que proporcionem um tratamento igualitário o que nos países como o Brasil não existe na prática.

Destaca-se que o Brasil é responsável legalmente podendo ser punido tanto no âmbito interno como internacional perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos, por descumprir o Tratado de Direitos Humanos e a Constituição Federal em relação a educação para crianças e adolescentes, pois elas devem estar nas escolas estudando com dignidade, o que significa ter acesso, permanência, condições e meios adequados para a aprendizagem.

A exclusão educacional ocorre em dois momentos fundamentais para a criança e o adolescente, inicialmente no acesso à escola com os meios necessários como locomoção, alimentação, vestimenta, materiais necessários e principalmente vagas e em um segundo momento, em relação a manutenção dessas crianças e adolescentes na escola, com o ânimo de uma real aprendizagem.

Quando se refere a educar efetivamente, deve-se observar que não basta o aluno estar na escola (o que já é um grande passo), mas que educar segundo os ensinamentos de Paulo Freire não é apenas transferir informações, é um processo de ensinar a pensar e agir. É um meio de libertação.

## REFERÊNCIAS

APIB. **Nossa União para reconstruir o Brasil indígena**. Publicado 12/dez/22. Disponível em: <https://apiboficial.org/2022/12/12/nossa-uniao-para-reconstruir-o-brasil-indigena/> Acesso em: 20 set. 2022.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rios de Janeiro. Bertrand Brasil, 2007.

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

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente; dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/patricia-lins-silva/paulo-freire-mundo-menos-desigual/> Acesso em: 21 set. 2022.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 21 set. 2022.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. 2023

LENOIR, René. **Les exclus: un français sur dix** ('Os excluídos: um em cada dez franceses'), 1974.

NICOLAU, André. **“Não conseguimos fazer educação de qualidade sem democracia”, ressalta educadora Givânia da Silva**. Publicado dia 7/07/22. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/nao-conseguimos-fazer-educacao-de-qualidade-sem-democracia-ressalta-educadora-givania-da-silva/> Acesso em: 20 set. 2022.

ONU. **Crise global de aprendizagem marca Dia Internacional da Educação**. Data: 25 jan. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/169556-crise-global-de-aprendizagem-marca-dia-internacional-da-educacao#:~:text=No%20Dia%20Internacional%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,faculdades%20tiveram%20seus%20estudos%20interrompidos> Acesso em: 21 set. 2022.

UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação**. Brasília, 29 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia> Acesso em: 21 set. 2022.



## **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo tem um propósito bastante preciso: trazer algumas reflexões acerca do currículo e do ensino de História na educação básica no Brasil. Na sequência, busca-se apontar algumas ambiguidades e contradições verificáveis nas reformas curriculares, ocorridas nos últimos anos, e como isso impacta na disciplina, diante da compreensão de que o ensino de História se apresenta como fundamental quando pensamos o currículo e as inerentes disputas de natureza política próprias da educação formal. Numa segunda parte, procuramos refletir acerca do cinema e do uso da produção fílmica como uma possibilidade pedagógica em consonância com a realidade atual.

Para tanto, o texto está dividido em três partes, além dessa apresentação: na primeira, apresentamos as duas principais correntes teóricas do currículo, as chamadas tendências tradicionais e críticas/pós-críticas do currículo. No mesmo tópico, nos debruçamos sobre os desafios e possibilidades que se impõem à disciplina e a seus docentes considerando os parâmetros curriculares nacionais, incluindo no contexto da aprovação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Na sequência, tratamos do ensino de História no interior da legislação e dos parâmetros curriculares aprovados, no Brasil, no contexto da Nova República. Na terceira parte, fazemos uma reflexão sucinta acerca do cinema e seu uso no ensino de História como possibilidade pedagógica, sobretudo quando nos inserimos na era das mídias sociais e de massa. E ao final, traçamos algumas considerações finais à guisa de conclusão.

## **ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS CURRICULARES**

As propostas curriculares para o Ensino de História, em teoria, convergem para algumas finalidades: 1) a preservação e a valorização de identidades de gênero, étnicas e raciais; 2) o respeito pelas diferenças individuais e coletivas; 3) a capacitação para o exercício da cidadania política e construtiva; 4) a leitura crítica da realidade; 5) o pensar historicamente; 6) a compreensão dos procedimentos de investigação histórica e a construção do conhecimento escolar; 7) a formação da consciência histórica; 8) a inclusão do saber cotidiano, entre várias outras. Portanto, as diferentes perspectivas e tendências mais recentes

para o ensino de História não se limitam a propor “o que ensinar”, mas também questionam “como ensinar”, “para quem ensinar” e “por que ensinar” História.

Tomaz Tadeu da Silva (2017) tem como proposta analisar as teorias do currículo como resultado de uma seleção de conhecimento a ser ensinado, com base em estudos desenvolvidos por diversos autores, em diferentes países, a partir da segunda metade do século XX. O autor divide as teorias do currículo da seguinte forma: as tradicionais, vinculadas à busca da neutralidade e da cientificidade, e pretensamente desinteressada nas relações de poder; e as críticas e pós-críticas, que se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder.

A partir de uma abordagem mais abrangente, Silva (2017) evidencia as mudanças teóricas relacionadas à construção de currículos escolares como propostas advindas da reconfiguração das relações sociais e das demandas por inclusão de grupos específicos da sociedade. Para o autor, num primeiro momento, as discussões críticas às teorias tradicionais do currículo, sob a égide do marxismo estruturalista, elegeram, como foco, a inclusão do estudo da divisão de classes sociais como forma de expor a manutenção da desigualdade social e de uma hegemonia dominante (SILVA, 2017).

No momento atual, as tendências denominadas de pós-críticas às teorias tradicionais, que se baseiam no pós-estruturalismo, no pós-modernismo e na virada culturalista, apontam para a necessidade de se incluir efetivamente as questões de gênero, de raça e de etnia na educação escolar (SILVA, 2017). Ou seja, as teorias curriculares atuais buscam a inclusão de temas relacionados às identidades e às diferenças assumidas pelos indivíduos, em um mundo cada vez mais complexo e plural. Também visam descrever e explicar as complexas relações sociais estabelecidas por diferentes dinâmicas e pela hierarquização da sociedade. Portanto, nas diferentes abordagens críticas do currículo escolar, as diferenças, seja de gênero, raça, etnia e religiosidade, passam à ordem do dia, bem como a serem tratadas como questão histórica e política.

Com relação à virada culturalista, para Silva (2017), não existe uma separação entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano. A revolução tecnológica, aliada ao desenvolvimento de mídias de comunicação de massa, compõem a realidade social como um todo, que estão presentes, inclusive, no ambiente escolar. Deste modo, “[...] a teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos

culturais – sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades no contexto de relações de poder” (SILVA, 2017, p. 142).

Para Nilton Mullet Pereira (2007), a entrada do século XXI marca o fim da política centralizadora de conteúdos e programas escolares, pautados na formação de uma cidadania uniforme, para atender às demandas da sociedade com relação ao sentido e à função do conhecimento. A constatação do autor vincula-se às propostas pedagógicas e às pesquisas acadêmicas que passaram a criticar o paradigma educacional forjado ainda no século XIX e considerado ultrapassado e ineficiente para atender às demandas da sociedade contemporânea, com suas novas dinâmicas e novos sujeitos (PEREIRA, 2007).

Com relação à trajetória do ensino de História no Brasil, observa-se que, até a primeira metade de século XX, os currículos privilegiaram conteúdos que envolviam a História Política – postos de forma factual e datados, seguindo a divisão de cátedras adotada na formação do historiador e do professor de ensino escolar. A finalidade da educação formal, até então, se limitava a construção de uma cidadania homogeneizadora e de pensamento hegemônico, como garantia de manutenção do poder político e econômico nas mãos de um grupo social específico.

Com o processo de redemocratização, entre as décadas de 1970 e 1980, ao mesmo tempo em que houve o fortalecimento dos mais variados movimentos sociais – de negros, feministas, indígenas, entre outros –, surgiram novas demandas educacionais para o ensino de História, igualmente voltadas à incorporação das questões raciais, étnicas e de gênero no âmbito da educação escolar. Nesse mesmo contexto, professores e pesquisadores reivindicaram o retorno das disciplinas de História e Geografia para os currículos escolares, e que haviam sido incorporadas pela política educacional durante a ditadura civil-militar, às disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

Cabe destacar que a crítica ao ensino tradicional segue como tendência mundial, principalmente, a partir da década de 1960. No contexto da Guerra Fria e dos dilemas políticos, sociais e econômicos daquela quadra, pesquisadores da área de ensino de História apontaram para a ineficácia de uma educação histórica pautada na memorização de informações, e argumentavam que o método tradicional de ensino contribui pouco para a formação de uma consciência histórica. Diante de pesquisas acadêmicas e das realidades sociais

vigentes, como exposto anteriormente, o paradigma da educação tradicional passou a ser duramente criticado, ao mesmo tempo em que surgiram novas propostas pedagógicas para atender às reconfigurações da sociedade brasileira e mundial, em pleno desenvolvimento tecnológico e instabilidade política e econômica.

No Brasil, no âmbito das políticas públicas, propostas na década de 1980 por estados e municípios, evidenciavam a educação como processo de ensino e aprendizagem que ocorria a partir de situações concretas, ao envolver professores e alunos como sujeitos produtores de conhecimento (FONSECA, 2010). Com relação à organização curricular, abandonou-se a separação cronológica e eurocêntrica do ensino de História, com a adoção de eixos temáticos para o direcionamento dos conteúdos históricos. A opção por esses eixos temáticos, em vigor na legislação oficial, pressupõe a aprendizagem da totalidade histórica, ao nomear uma temática específica para ser analisada a partir de diferentes contextos, como: organização social e do trabalho, relações de poder, representações culturais etc. Além disso, nos últimos anos, o debate sobre o ensino de História aborda questões que envolvem a prática da pesquisa no ambiente escolar e a valorização do professor (PEIXOTO, 2015).

Contudo, Circe Bittencourt (2008) observa que as propostas tradicionais de ensino de História na educação básica, se espelham na divisão de cátedras, que divide, cronologicamente, as disciplinas do ensino superior de História – Antiga, Medieval, Moderna, do Brasil, das Américas, da África etc. Diante desse raciocínio e dessa realidade, “modificar o currículo do ensino fundamental e médio, como quer as recentes propostas de ensino temático, implica mudanças no currículo de nível superior” (BITTENCOURT, 2008, p. 49). A autora acrescenta que, mesmo reconhecendo o avanço em termos teóricos e metodológicos do ensino de História no nível básico, a educação continua sendo vista como ferramenta das mais eficazes em termos políticos e ideológicos por parte dos segmentos hegemônicos de Estado.

Ou seja, o currículo escolar, assim como a própria compreensão do ensino de História, configura-se como campo de disputas de poder, por determinados setores da sociedade (BITTENCOURT, 2008). Definir “o que e como se ensina” evidencia mecanismos de escolhas subjetivas, a partir de interesses institucionais e mercadológicos. A burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico, principalmente ao definir padrões

curriculares (ABUD, 2017). Assim, observa-se que a ação do Estado prioriza a formulação de uma base curricular comum, sem considerar problemas como infraestrutura, condições de trabalho de educadores e docentes, precarização do material didático etc. Kátia Abud (2017) acrescenta que o currículo oficial continua representando o discurso do poder, como forma de difundir a ideologia hegemônica.

Observa-se que, mesmo com a flexibilização, incluída na BNCC, a partir das questões locais e regionais, a obrigatoriedade de cumprir a parte comum do currículo, sem considerar aspectos específicos de cada instituição de ensino, acaba por manter a padronização do ensino por meio do currículo instituído nacionalmente.

A construção do currículo e sua aplicação prática deve ser orientada pela finalidade e pela função que se busca com o ensino de História, a ser aplicado e adaptado nos diferentes contextos e situações. Portanto, a escolha de conteúdos e mesmo das metodologias de ensino relacionam-se com a promoção da História, que busca aprendizagens significativas com o foco na compreensão dos alunos sobre a história e o tempo presente (RÜSEN, 2007).

Em termos de métodos pedagógicos, o emprego de diferentes ferramentas midiáticas – TV, rádio, internet, cinema etc. –, e materiais didáticos – documentos históricos em diferentes suportes, filmes, músicas, imagens, noticiários, jornais, livros didáticos etc. –, associados ao ensino de História, demonstram a ampliação do espaço educacional para além das salas de aula, ao passo que o novo paradigma da educação passou a ser associado ao uso de ferramentas tecnológicas e à inserção das práticas sociais no ambiente escolar. Até porque, “utilizar as informações da mídia televisiva ou as provenientes da internet é fundamental na escola, mas o risco de, por conta disso, criar pessoas alienadas não pode ser ignorado” (BITTENCOURT, 2008, p. 109).

Portanto, além de se discutir o uso de ferramentas tecnológicas, vinculadas aos meios de informação e comunicação de massa, deve-se considerar a inserção da educação para as mídias no ensino escolar. Ou seja, é necessário ter em mente que a educação para as mídias não significa educação a partir das mídias – uso de ferramentas tecnológicas no ensino –, mas o preparo dos alunos para lidar, de forma crítica e consciente, com a exposição constante de imagens e de informações presentes na sociedade.

Diante do caráter pluralista e político da disciplina História na conjuntura brasileira atual, as tentativas de controle e de censura ao professor de História ou de eliminação da

disciplina no Ensino Médio (BNCC, 2018) contribuem ainda mais para a precarização do ensino de História, o que inviabiliza a adoção de propostas pedagógicas mais aptas para a compreensão da realidade brasileira.

Numa opção mais racional e direcionada pelas novas teorias vinculadas à educação, a seleção de conteúdos escolares partiria de finalidades específicas para atender a interesses próprios de cada comunidade e da sociedade contemporânea, ao articular método e conteúdo, sem deixar de integrar as novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino, como forma de aproximar o ambiente escolar das realidades sociais.

## **ENSINO DE HISTÓRIA NA LEGISLAÇÃO E NOS DEMAIS DOCUMENTOS OFICIAIS DA NOVA REPÚBLICA**

Tendo como parâmetro as legislações educacionais brasileiras promulgadas a partir da década de 1980 até a entrada dos anos 2000, segundo Selva Guimarães Fonseca (2010, p. 2), “a História ocupa um lugar estratégico na ‘partitura’ do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente reconstrução, um campo de lutas”.

Diante do exposto, cabe destacar algumas políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro com relação às reformas curriculares para o ensino escolar de História, em âmbito nacional, mesmo que de forma sucinta. No Brasil, a Lei no. 9.394/1996 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), numa tentativa de responder às necessidades advindas dos movimentos sociais e da nova conjuntura política de consolidação da chamada Nova República. Com relação ao ensino de História, a LDB (1996) estabeleceu que o aluno deveria ser capaz de dominar conceitos básicos de tempo, espaço e sociedade. A LDB (1996) determina, em seu artigo 26, a implementação de uma base curricular a ser adotada pelas escolas públicas e privadas em todo o território nacional, para assegurar uma formação comum. Como desdobramento da LDB, o governo promulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), e para a disciplina de História o que se evidenciou foi a recomendação da necessidade de integração entre conteúdos históricos com o cotidiano dos alunos.

Por outro lado, a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017-2018),

destinada à disciplina de História, levanta algumas questões referentes à viabilidade e/ou à necessidade de uma base curricular em um país com características territoriais e culturais tão plurais e diversas. Além disso, o texto condiciona o ensino escolar à excessiva cobrança de resultados, como resposta a uma demanda do mercado internacional, que faculta aos educadores o sucesso ou o fracasso da política educacional. Outra crítica que pode ser destacada é a de que a BNCC (2017-2018) se limita a regular processos pedagógicos e a controlar os conteúdos a serem ensinados, mas não propõe qualquer inovação ou reforma na estrutura educacional brasileira além do currículo. Ou seja, o documento não contempla problemas que envolvem a formação inicial e continuada dos professores, a estrutura das escolas, as condições de trabalho dos profissionais do ensino, entre outros problemas encontrados no sistema educacional brasileiro.

Em termos de inclusão social, a nova legislação amplia os conteúdos programáticos e os objetivos da História escolar, ao mesmo tempo em que reduz a carga horária da disciplina, o que traz novos dilemas a serem enfrentados pelos professores. Como exemplo, podemos mencionar a apropriação crítica dos meios de comunicação e redes sociais; a aplicação das leis no. 10.639/2003 e no. 11.645/2008, incluindo a História africana e indígena como conteúdo escolar obrigatório; o uso de ferramentas tecnológicas e documentos históricos durante as aulas. Contudo, a prática educacional, proposta pela BNCC, condiciona diferentes contextos escolares às expectativas institucionais, nem sempre condizentes com a infraestrutura e/ou com as ações praticadas pelos profissionais da educação. Em suma, as inclusões propostas para o ensino de História na BNCC, tão necessárias e relevantes no contexto atual, em grande medida, convergem como responsabilidade do professor.

Na atualidade, as perspectivas teóricas e mesmo a BNCC (2017-2018) impõem ao professor a responsabilidade de transformar o ensino de História por meio da utilização de ferramentas didáticas vinculadas às tecnologias da informação e comunicação de massa, ao partir do pressuposto de que o acesso a essas tecnologias faz parte da realidade social. Nota-se que a naturalização do acesso aos meios de comunicação e informação desconsidera a realidade diversa das comunidades escolares, marcada pela desigualdade, que, em muitos casos, se verifica a falta de infraestrutura adequada – videotecas, acesso à internet, laboratórios de pesquisas, bibliotecas – ou mesmo de equipamentos mínimos – computadores, televisão, rádio, vídeo etc. –, para a utilização durante as aulas.

## **O CINEMA E O ENSINO DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E LIMITES**

Mesmo que esteja presente na BNCC a inserção das questões históricas regionais e locais no ensino, a realidade da carga horária destinada ao ensino de História acaba por limitar a aprendizagem a determinados conteúdos gerais. Mas, importante lembrar que os currículos escolares são frutos de escolhas teóricas e metodológicas, de uma seleção subjetiva de conteúdo que define o que será ensinado, e que estão em constante construção e adaptação. Diante disso, a finalidade deste último tópico é propor uma reflexão que nos induza a pensar o cinema e suas possibilidades no ensino de História na Educação Básica.

Em 1895, o cinematógrafo foi inventado pelos irmãos Lumière, mas, nas décadas seguintes, ele ainda não havia impactado significativamente a sociedade (NÓVOA, 2009). A princípio, a capacidade de capturar imagens sequenciais e dar-lhes movimento tinha, como foco, o divertimento das pessoas a partir da reprodução de cenas do cotidiano. Posteriormente, o cinematógrafo, que havia sido desenvolvido a partir de técnicas fotográficas, propiciou o surgimento de um meio de comunicação de massa, o cinema, que mudaria, definitivamente, a percepção do real e do ficcional ao longo do século XX, denominado como o “século da sociedade das imagens”.

A produção fílmica, a partir do aperfeiçoamento de técnicas de reprodução audiovisuais, demorou a se tornar objeto de estudos históricos. O desenvolvimento do cinema, como arte ao alcance da maior parte da população, não era visto com “bons olhos” pelos intelectuais das primeiras décadas do século XX, com destaque para Theodor Adorno e Max Horkheimer, ambos da Escola de Frankfurt. Para os dois pensadores, o potencial estético e cognitivo das diversas mídias de comunicação de massa, em especial a produção fílmica, estava a serviço da economia e da política capitalista. Adorno e Horkheimer argumentavam que os meios de comunicação, com destaque para o cinema, o rádio e a televisão, transformaram arte e cultura em mercadorias de manipulação das massas. Principalmente Adorno não identificava o cinema como cultura de massa, pois, de acordo com ele, a elite econômica dominava o processo de produção dos filmes, por meio da indústria cultural, e o povo assumia o papel de consumidor (FRESSATO, 2009).

Walter Benjamin, também membro da Escola de Frankfurt, apesar de concordar

com a perspectiva de uso dos meios de comunicação para manipulação das massas, argumentou que da mesma forma que o Estado faz uso político desses meios como forma de construção e de manutenção de uma hegemonia dominante, eles poderiam ser utilizados como instrumento para uma revolução das massas contra o Estado hegemônico e a exploração do capitalismo. Benjamin identificou, então, um potencial educativo das massas a partir das imagens visuais e audiovisuais, desvinculado do direcionamento ideológico dado pelo Estado e pela elite capitalista. Os intelectuais da Escola de Frankfurt, contemporâneos e marcados pelas duas grandes guerras, investigaram o uso da imagem pelo Estado principalmente no que se refere à doutrinação das massas, com o stalinismo russo, o nazismo alemão e o fascismo italiano (FRESSATO, 2009).

Na década de 1970, com advento da Nova História, introduzida pela Escola dos Annales, ampliou-se o conceito de fonte histórica para qualquer vestígio deixado pelo homem no decorrer do tempo, o que gerou a possibilidade de se pesquisar a História não apenas por meio de documentos oficiais escritos, como também pelo estudo de artefatos, da arquitetura, da literatura, de iconografias visuais e audiovisuais etc. Marc Ferro foi o precursor do uso de filmes como objeto de estudos históricos. Para Ferro (1975, p. 6), qualquer filme, de ficção ou documentário, com conteúdo histórico ou não, pode ser tratado como fonte de pesquisa, dentro da análise da narrativa fílmica e de seu processo de produção: “a crítica não se limita somente ao filme, integra-se no mundo que o rodeia e com o qual se comunica necessariamente”.

Como obra humana, e aderindo ao conceito de fonte histórica da Nova História, o uso das produções cinematográficas como objeto de pesquisa se expandiu no Brasil e em outros países, principalmente na década de 1990, e seguiu a abordagem proposta por Marc Ferro, de considerar não apenas o conteúdo do filme em si, mas também o contexto em que foi produzido e suas finalidades – a análise do que não é filme no filme. Como fonte privilegiada de representação histórica e produto da sociedade contemporânea, os filmes trazem tendências estéticas e ideológicas, de tempos diversos: o da narrativa e o do momento de sua concepção. Assim, na década de 1990, a ampliação do conceito de fonte histórica (ou documento histórico), aliada à disseminação de programas de pós-graduação em História, ampliou-se a relação entre cinema e História, com estudos que abordavam a história do cinema em si, o uso da indústria cinematográfica com fins políticos e econômicos, a socie-

dade contemporânea e o desenvolvimento tecnológico, o uso pedagógico dos filmes com conteúdo histórico, entre outros. Segundo Eduardo Victorio Morettin (2003, p. 21), o uso do cinema como fonte de pesquisa demonstra “uma mudança de estatuto do historiador na sociedade, assim como mostra a nova utilidade que certas fontes passam a ter em função de sua nova missão”.

Como mencionado, o uso da indústria cinematográfica com fins “pedagógicos”, pelo Estado, antecede a apropriação, pelos historiadores, desse objeto para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e escritor de livros didáticos, em 1912, considerava o uso de filmes, de ficção ou documentários, como forma de facilitar o ensino de História, ao substituir a memorização de textos pela atração da imagem.

Na concepção de Serrano, os filmes serviam como ilustração de conteúdos históricos, além de tornarem as aulas mais dinâmicas e atrativas (apud BITTENCOURT, 2008). Contudo, segundo Circe Bittencourt (2008, p. 373), a falta de interesse pelo cinema no ambiente acadêmico comprometeu a formação dos professores quanto à metodologia a ser utilizada para o uso desse recurso em sala de aula e contribuiu para a manutenção dos filmes como mera ilustração dos conteúdos.

No Brasil, durante o Estado Novo, em 1936, foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), dentro da proposta de Reformas Educacionais do governo. Os filmes produzidos pelo INCE tinham como finalidade a promoção do Estado, a partir da valorização do patriotismo, do trabalho e do papel de cada membro da sociedade. Assim, a produção dos “filmes históricos”, financiados pelo Estado, seguiam uma estratégia de padronização do ensino a partir da demanda política, o que limitava o uso de filmes comerciais no âmbito educacional (SOUZA, 2014; MOCELLIN, 2009; BITTENCOURT, 2008). Jairo Carvalho do Nascimento (2008, p. 3-4) acrescenta que os filmes produzidos pelo INCE, nas décadas de 1930 e 1940, tinham apenas a preocupação de ilustrar fatos históricos, porque “o seu apanágio principal era utilizar o cinema para servir de instrumento ideológico de massa para atender aos interesses patrióticos do Estado brasileiro”.

Nas décadas de 1980 e 1990, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação de massa, das pesquisas acadêmicas internas e externas e do processo de redemocratização em curso, a educação escolar passou a ter como foco a ruptura com as formas

pedagógicas tradicionais e a inclusão de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem mais condizentes com o contexto contemporâneo e suas demandas.

A inclusão dos meios de comunicação de massa e das novas tecnologias no ensino escolar são temas que continuam em destaque, no Brasil e em outros países, nos debates sobre educação e propostas didático-pedagógicas. Observa-se que, diante da conjuntura atual e das pesquisas sobre o tema, o uso de filmes, no ensino da História, compreende o mesmo trabalho proposto para um documento histórico ou bibliográfico. Isso porque os filmes, principalmente aqueles com conteúdo histórico, não devem ser tratados como simples ilustração ou como meio de transmissão do conhecimento, e sim como uma das representações do passado, produzida em um tempo diverso da própria narrativa abordada. Dessa forma, espera-se romper com o paradigma da educação tradicional e contribuir para o processo de construção do conhecimento e da consciência histórica dos alunos (VESENTINI, 2017; SOUZA, 2014).

A proposta de coadunar pesquisa acadêmica envolvendo o uso de filmes no ensino de História já conta com alguns trabalhos que auxiliam na reflexão sobre essa questão no Brasil. Renato Mocellin, em sua dissertação de mestrado defendida em 2009, elaborou sua pesquisa a partir da análise de conteúdo – histórico e ideológico – de filmes reverenciados como “filmes históricos” e de maior rentabilidade para a indústria cinematográfica hollywoodiana: *Gladiador* (Ridley Scott, 2000), *Troia* (Wolfgang Petersen, 2004), *Cruzada* (Ridley Scott, 2005) e *300* (Zack Snyder, 2007).

O autor argumenta que as megaproduções hollywoodianas, em especial as analisadas por ele, contaram com orçamentos milionários para a execução da obra fílmica e sua publicidade, e tiveram retorno financeiro mesmo com roteiros padronizados e com a transmissão da mesma mensagem: a importância dos valores estadunidenses na proteção da liberdade pela via bélica.

Mocellin (2009), tendo como parâmetro a influência do cinema norte-americano no Brasil, parte do pressuposto que a educação histórica escolar ou social, a partir de filmes comerciais com conteúdo histórico, deve incluir questões ideológicas que envolvem a produção fílmica, sendo de responsabilidade do ensino formal oferecer embasamento para que os alunos construam uma visão crítica e ampla do mundo.

Éder Cristiano de Souza, em sua tese de doutoramento defendida em 2014, propõe

um estudo sobre a forma dos jovens se apropriarem do conhecimento histórico por meio dos filmes, com destaque para a relação entre os sujeitos, a cultura histórica e a análise do filme. Apesar de Souza (2014) não definir metodologias específicas para o trabalho com filmes no ensino de História, sua tese apresenta possibilidades de abordagens que consideram: referências pré-existentes sobre o tema da obra fílmica; valores e práticas culturais dos alunos; e atuação do professor como moderador-orientador do processo de aprendizagem.

Souza (2014) propôs a exposição de três filmes com mesma temática (o nazismo), mas com abordagens diferentes, para analisar a leitura que os jovens elaboraram a partir de cada filme: O Triunfo da Vontade (Leni Riefenstahl, 1934), A Queda! As últimas horas de Hitler (Oliver Hirschbiegel, 2005), O Pianista (Roman Polanski, 2002). Importante destacar que o autor trabalhou com estudantes entre 16 e 19 anos, que já tinham contato com a temática em sala de aula. Apesar disso, chama atenção, neste estudo, a forma como os jovens compreenderam O Triunfo da Vontade. O documentário, encomendado pelo Estado, registra o Sexto Congresso do Partido Nacional-Socialista Alemão, ocorrido em 1934, com intenção bem específica de exaltar as qualidades do partido e de sua liderança na condução do povo alemão. Os jovens que participaram da pesquisa, apesar do conhecimento prévio que possuíam sobre o nazismo, ao assistirem o documentário de Leni Riefenstahl, destacaram a organização do Congresso, a simpatia de Hitler, a felicidade dos participantes e outras supostas “qualidades” do nazismo que a autora, propositalmente, teve a intenção de retratar, ou produzir, durante as filmagens.

Nas falas dos estudantes não se encontram questionamentos sobre a manipulação das imagens de acordo com propósitos do Estado, com fins ideológicos e doutrinários. Pela experiência apresentada e considerando a conjuntura atual, observa-se que, mais de 85 anos depois de concluído, o documentário continua cumprindo seu papel. Diante do exemplo, nota-se que o uso de documentários, gênero fílmico percebido como confiável em termos de reprodução do “fato”, não dispensa uma análise sobre as intenções e as motivações que envolvem sua produção quando utilizados para fins educativos.

Numa proposta de professor como intermediário e/ou mediador entre o conhecimento e os alunos, o uso do filme no ensino de História depende de um trabalho prévio do docente. Compete ao professor preparar uma análise sobre o filme, que ressalte elementos históricos contidos na obra, com destaque para erros e possíveis anacronismos; além de

pesquisar sobre a autoria e a motivação para a realização da película, suas finalidades no contexto do lançamento etc. A seleção de filmes, por exemplo, vincula-se à proposta do professor de desenvolver um trabalho didático, bem como a projetos pedagógicos da escola (BITTENCOURT, 2008).

Como qualquer outra aula de História, o uso de filmes requer preparação prévia, organização dos recursos – espaço e equipamentos – e a definição de estratégias de apresentação, de condução do debate e de métodos de avaliação. Ou seja, a projeção de um filme como ferramenta didática e/ou documento histórico a ser discutido em sala de aula compreende diversas etapas, desde a preparação do professor até a crítica do aluno, para obter resultado significativo e que envolva a construção do conhecimento tanto com relação ao conteúdo histórico em si, como em relação àquele vinculado à conscientização sobre o poder e a função dos meios de comunicação de massa no presente. Além disso, o professor, quando opta pelo uso de filmes em suas aulas, deve deixar clara a relação entre cinema e indústria cultural, ao evidenciar os mecanismos de obtenção de lucro e as intenções ideológicas que envolvem a produção de um filme.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendendo a dimensão do currículo na educação básica e as potencialidades do uso das construções fílmicas no ensino de história, é preciso, por princípio, reconhecer a disseminação dos meios de comunicação de massa, incluindo o cinema, como uma realidade presente no ambiente escolar do nosso tempo, sem perder de vista os obstáculos estruturais e culturais nas escolas e para além delas. Outra questão, aqui exposta, diz respeito ao papel do professor, como responsável pelo ensino e aprendizagem compatíveis com as novas demandas sociais e políticas. Compete ao professor pôr em prática o que diz a legislação sobre a educação e dominar métodos e técnicas pedagógicas que atendem as necessidades da sociedade, muitas vezes, sem nenhuma referência ou preparação para tanto.

Ou seja, a partir do exemplo apresentado, o uso esporádico de filmes com conteúdo histórico, por iniciativa de professores e sem uma discussão prévia, que vise atingir determinados fins fixos e claros, apesar de contribuir para a compreensão de conteúdos, acrescenta pouco para a formação crítica dos alunos com relação aos meios de comunicação de

massa. Diante disso, para que o cinema se torne uma poderosa ferramenta de aprendizado, capaz de superar os obstáculos criados pelas próprias estruturas educacionais, incluindo em termos curriculares, se torna necessária uma abordagem sobre mídias que faça parte da rotina escolar para atender às demandas e dúvidas surgidas no cotidiano dos alunos.

Se, no processo educacional e de formação acadêmica, a primeira impressão de um texto pode levar à crença de se estar diante da “verdade”, na sociedade contemporânea, nota-se a mesma máxima com relação à exposição de imagens visuais e audiovisuais. Sem nenhum processo reflexivo e de planejamento prévio, o resultado pode ser o mesmo, como o verificável à leitura e à escrita.

## **REFERÊNCIAS**

ABUD, Kátia. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 28-41.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: NORA, Pierre (org.). **História: novos objetivos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 1-18.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. I SEMINÁRIO NACIONAL – CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. 2010. Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FRESSATO, Soleni Biscouto. Cinematógrafo: pastor de almas ou o diabo em pessoa? Tênuo limite entre liberdade e alienação pela crítica da Escola de Frankfurt. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kistian (orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Editora da UNESP, 2009, p. 85-98.

MEIRELLES, William Reis. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de História. **História e Ensino**, Londrina, v. 10, p. 77-88, 2004.

MOCELLIN, Renato. Ressurreições luminosas – cinema, história e escola: análise do discurso em épicos hollywoodianos sob a perspectiva do letramento midiático. 2009. 138 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. **História – Questão e Debates**, Curitiba, n. 38, p. 11-42, 2003.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 142-162, 1993.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de História: realidade, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais – Fênix**, v. 5, n. 2, p. 1-23, 2008.

NÓVOA, Jorge. Cinematógrafo: laboratório da razão poética e do novo pensamento. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kistian (orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Editora da UNESP, 2009, 159-190.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. **Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental** – como e por que aprender/ensinar História. História e Perspectiva, Uberlândia, v. 1, n. 53, p. 37-70, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet. **O Ensino de História e o presente**. Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 151-166, 2007.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes. 2014. 358 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VECENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 163-175.

# Capítulo

# 4

## PRINCIPAIS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA EM MOMENTO PANDÊMICO: UMA VISÃO REFLEXIVA

Helena Gomes Alves



## **INTRODUÇÃO**

A educação assim como vários setores da sociedade nunca passaram por processo de mudança tão rápido, pode-se dizer que, “num piscar de olhos”: dormimos e acordamos com um mundo diferente, totalmente vulnerável a uma pandemia da Covid19. A partir desse momento crítico, percebeu-se que não se estava preparado para nada! A educação foi o setor que, talvez, mais sofreu, inclusive, esse foi o mais desastroso, mesmo com tanto avanço, tecnológicos, percebeu-se o despreparo de muitos professores com as Ferramentas de Educação digital, bem como a exclusão de muitos alunos/famílias com a falta de recursos tecnológicos para educação.

A priori, os professores tiveram que se reinventarem para que a educação não parasse, assumindo um novo um papel educacional: como narrador de vídeo editor, orientadores educacionais de pais/responsáveis dentre outras funções/ formações que consolidassem o processo de ensinar e aprender durante o ensino remoto emergencial. As regências das aulas seguiam em formato síncronas/assíncronas na tentativa de aprimorar seus conhecimentos tecnológicos, que antes não eram exigidos em sua formação, visto que, existiam outros recursos para regência de suas aulas.

Diante de uma crise sanitária, outros desafios implicavam no cotidiano dos professores, cabe aqui um parêntese: - como exigir a regência à distância, se os professores também estavam sofrendo essas mesmas dificuldades em suas formações? Cabe dizer que, essa não é a única dificuldade que eles encontraram , aliás, esse foi um dos maiores enfrentamentos no momento pandêmico, entretanto, dificuldades como: atratividade e incentivo a realização de cursos de pós-graduação; diálogo entre teoria e prática; espaço para Formação Continuada; investimento no ensino remoto emergencial; Políticas Públicas de Formação Continuada, recursos para pagamento de planos de internet / WI-FI são vários os fatores que dificultaram o processo formativo e financeiro dos professores durante o ensino remoto, percebeu-se que a necessidades de formações continuadas que aguçassem o ensino das tecnologias educacionais em sala de aula, nunca deixaram de existir na formação de professores.

Ana Helena Altenfelder, em 2005, publicou um artigo cujo tema é “Desafios e Tendências em Formação Continuada”, onde a autora argumenta a partir de uma perspectiva

da psicologia sócio-histórica, o contexto dos desafios da formação de professores. Para ela, os professores, muitas vezes, ao avaliarem os processos de formação, mencionam a sua indignação de se sentirem usados como objetos de pesquisa, de “não serem respeitados em seus interesses, necessidades, ritmos e processo ou apresentam queixas como dicotomia entre teoria e prática por parte dos formadores”. Ademais, a falta de “isomorfismo” entre a formação que recebem e o tipo de formação que desenvolvem, entretanto, existem uma resistência a mudanças por parte dos professores, ou por medo, ou pouco comprometimento ou mesmo falha na formação inicial (ALTENFELDER, 2005, p. 1).

Enfatiza-se, porém, que de acordo com Lei nº 9.394/96 (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 62, § 1º, estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (grifo nosso)

Apesar de a formação continuada está prevista em lei, como estabelece acima “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, mas, a realidade é outra. Muitos professores buscam formação continuada em instituições particulares, justamente porque o processo de formativo nas vias públicas não condiz aos interesses pessoais e profissionais. Além disso, ainda o agravante da pandemia de Covid19, veio à tona um dos maiores problemas: a necessidade de acessibilidade e domínio tecnológico. Como se vê, a formação continuada é assegurada pela legislação e durante a pandemia foram oferecidas no modo remoto emergencial, porém, esclarece-se que o tempo não favoreceu para realização e conclusão de tantas formações oferecidas.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores “pretende dar conta de saberes que estão para além daqueles adquiridos na Universidade”. Porém, são saberes bem particulares que, em geral, surgem no cotidiano da sala de aula quando o professor relaciona a teoria e a prática, de acordo com Rabelo e Lima (2021) “teoria e prática [...] pre-

cisam se complementar quando se trata de realidade escolar, pois favorecerá o sentido e o significado do saber pedagógico e provocará a (re)criar feitos no trabalho docente” (SOUSA FILHO; MENEZES, 2021; RABELO; LIMA, 2021, p. 5).

Esses problemas se tornaram os maiores desafios para os professores tanto para regência de aulas, como também continuar aprimorando seus conhecimentos. Via destes desafios, que esta análise tem como objetivo refletir a formação continuada de professores na rede pública no contexto da pandemia de Covid19. Entretanto, este estudo tem caráter bibliográfico respaldado em estudos como de: Ana Helena Altenfelder (2005); Francisco Gonçalves de Sousa Filho e Eliziete Nascimento de Menezes (2021), Francy Sousa Rabelo e Maria Socorro Lucena Lima (2021), Márcia Pereira do Nascimento e Alessandra Batista de Matos Gouveia (2021) dentre outros teóricos que ajudaram na composição desta análise.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A formação continuada é um instrumento que tem função de permitir que profissionais de diversas áreas de atuação consigam sua especialização com mais qualidade, dentro do respectivo campo de atuação, no caso aqui o professor, articulando com as tendências que se inserem na sociedade e nas novas tecnologias. Entretanto, situar a formação inicial na contemporaneidade é preocupante, uma vez que, “o aligeiramento dos cursos de formação de professores demanda fragilidade na atuação e descompromisso com a educação transformadora” (PINTO et al, 2020; ARAÚJO et al, 2020; RABELO; LIMA, 2021, p.4).

Os cursos nas instituições privadas no âmbito das licenciaturas vêm crescendo, também nesse contexto a formação continuada, muitas vezes enfatiza-se na certificação e no que concerne a relação teoria e prática da qual, vislumbra um processo formativo mais complexo, que de acordo com Rabelo e Lima (2021, p. 4) “fragiliza o ideal de uma educação que transforma, e esta não se desenvolve sem reconhecer a escola em sua complexidade, por isso, na formação inicial, a relação teoria-prática deve ser compromisso do currículo”, que forma o professor. No entanto, isso demanda tempo, visto que, necessita-se de planejamento de investigação do cotidiano escolar.

Com isto, a fragilidade da educação se efetivou ainda mais com a pandemia global do Coronavírus (Covid19), pois o que se viu foram incertezas, que tiveram um grande im-

pacto e provocaram muitas reflexões, mudanças rápidas e exigiu novas formas de ensinar e aprender. Para Silva (2020), a desigualdade social é muito grande, principalmente no que diz respeito às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), por parte dos alunos e professores principalmente de instituições públicas, que têm um déficit de equipamentos, como por exemplo, computadores, dentre outros.

Os problemas da formação continuada vão desde a forma como os conteúdos são estabelecidos, até chegar ao ponto do próprio professor não conseguir se atualizar diante as novas ferramentas para tornar o ensino mais dinâmico. Bezerra et al, (2021), Pinho et al (2021) e Pinto e Ribeiro (2020) entendem que o professor utiliza a ferramenta do conhecimento de forma falha, ou seja, o cumprimento desse aprendizado não está sendo realizado de forma satisfatória, há uma grande possibilidade desse profissional não conseguir assimilar, atualizar e re-traduzir os saberes que, em conjunto com toda instância social, passa por várias mudanças ao longo de sua existência.

Os desafios do professor não estão apenas no manuseio das tecnologias, mas também o cumprimento da lei do piso salarial, reajuste salarial justo, melhores condições de trabalho (com dignidade), planos de carreira, além de políticas públicas, pois estas ajudariam o profissional a encarar os trâmites desenvolvidos durante a pandemia do Covid19, além de encarar as barreiras na própria formação inicial, pois, de acordo com Saviani (2011) citado por Duarte e Mendes (2014) parece que objetivaram apenas formar um profissional mais técnico do que culto, sendo o primeiro que realiza os processos educacionais, aquele que transmite o necessário para os alunos, enquanto, o segundo detém o conhecimento mais científico e filosófico, que dar a ele a concepção de mundo de forma mais aprofundada e, conseqüentemente, o seu trabalho com os alunos será mais aprofundado.

Quando se fala em crise, lembra-se logo nas grandes oportunidades que aparecem, porque é um momento de se reinventar. Para Félix (2020) a crise poderia ser um norte no período de pandemia, porém, as pautas foram mais sobre as dificuldades enfrentadas no contexto educacional, mas não se pode culpar o professor por esse cenário, visto que ele é um dos que mais sofreram por não possuir conhecimentos tecnológicos, já que se perpetuava um modelo de ensino que não se adequa mais aos conteúdos emergentes nesse período pandêmico, pois, segundo Lopes (2020, p. 3) “a tecnologia não pode ser mais o fardo para o professor”.

Para Nascimento e Gouveia (2021) o que mais impactou nesse período de pandemia: foram as tentativas de realizar aulas de maneira remota, porque nem sempre os alunos possuíam meios disponíveis para isso, ou os professores não tinham domínio necessário para utilizar os recursos “por não realizarem as especializações necessárias”, o que faz destacar aquela velha discussão: - nem a área educacional como outras áreas de atuação não estavam minimamente preparados para enfrentar uma pandemia.

Por outro lado, Costa (2020) diz que o despreparo foi um ponto crucial para entender os reais desafios dos professores em ministrar as aulas de forma remota, e também saber lidar com as denominadas “Cultura Digital”. É um tempo contemporâneo que descreve um período que tem uma enorme cadeia de compartilhamento de ideias e saberes, que veio para modificar a relação educacional, as formalidades do ensino (organizações) e também os aspectos informais (as redes digitais, as mídias e o conhecimento empírico dos seres humanos).

Segundo Nascimento e Gouveia (2021, p. 5) diante da “Cultura Digital” imposta num momento de grande dificuldade para o mundo, os professores de escolas públicas brasileiras tiveram que se adaptar para seguir uma nova demanda, porém, na tentativa de um mesmo nível de aulas presenciais, isto é, “tiveram que colocar em prática suas habilidades de coping<sup>1</sup> para poder proporcionar um ensino qualificado para os alunos”, ressalta-se, porém, nas palavras de Crary (2016) citado por Saraiva et al (2020) que os professores tiveram que aguentar uma rotina dividida entre os afazeres institucionais e os seus afazeres pessoais (domésticos), ou seja, os professores tiveram que se adaptar num regime contínuo de 24/7: vinte quatro horas por dia durante sete dias por semana.

Kenski (2010) citado por Bezerra et al (2021) entende que essa forma de transmitir conhecimento mostra a fragilidade dos trabalhos das instituições de ensino, principalmente as públicas, as quais não contemplam as demandas emergentes e, assim, diminui a eficácia da qualidade de ensino e a atenção aos alunos, visto que, se o profissional não tem tal conhecimento, então, utilizam o conhecimento que já conhecem para suprir a falta teórica, e é nesse ponto que vem o desafio, aí “que mora o perigo”.

Vista a todos esses desafios, que se entende como a Formação Continuada é es-

---

<sup>1</sup> Pode ser definido como um conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais desenvolvidas pelas pessoas para lidar com as exigências internas e externas da relação entre o indivíduo e o ambiente.

sencialmente importante para o saber eficaz do professor, pois, este por não estar habilitado a um trabalho que fuja de sua prática expositiva e em sala de aula, ocorreu vários desafios para se adequar a uma nova ordem educacional, por isso, há necessidade de se refletir novas formas de o professor construir seus conhecimentos para realizar suas atividades e conseguir transformar o processo de ensino aprendizagem, como Libâneo (2014, p. 4) traduz perfeitamente “o novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir em sala de aula”, como também ter habilidades de se comunicar, dominar a linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação (no caso as mídias digitais) e saber articular a aula com essas novas mídias.

Para Almeida (2010) o uso das tecnologias na formação continuada envolve o mesmo elemento do que qualquer processo formativo à distância (professores, alunos, estratégias didáticas, conteúdo, sistema de avaliação e etc) diferencia apenas na gestão desses elementos, na exploração das tecnologias de suporte, para constituir uma educação à distância on line como uma nova modalidade formativa. Apesar de que hoje, esse tipo de modalidade já existe nas instituições particulares, ainda com muita dificuldade nas públicas em todo o país.

Ainda em 2022, quase três anos da crise mundial a Covid19, e a aula remota ainda reflete nos resultados da aprendizagem, pois, tais resultados não são positivos e, geralmente, o insucesso recaia sobre os professores. Entretanto, não basta olhar apenas o insucesso é preciso olhar a situação em sua totalidade, observar e analisar: - quais os demais elementos interferiram nesses resultados? Para Silva (2020, p. 5) “os aspectos econômicos, culturais, sociais, cognitivos, e as reais condições de acesso às tecnologias para que permaneçam na escola, os interesses dos alunos e, o apoio das famílias”.

A escola também pode contribuir na promoção da formação docente, através de intervenções coletivas que contemplem o fortalecimento da prática de ensino remoto, tornando-as mais significantes, como aduz Thurler (2002, p. 94) “[...] a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os atores que dele fazem parte dispuserem de margens de manobras suficientes para [...] resolver os problemas encontrados”.

Apesar de que, sabe-se que uma escola pública tem caráter de serviço público, justamente por isso, a comunidade juntamente com a direção podem promover momentos

coletivos, aqui se abre um parêntese, não se refere às reuniões de pais ou responsáveis, mas, de momentos coletivos, onde a escola dar aos docentes a oportunidade de se sentirem parte do processo, atuando como autores e atores das práticas que de fato possam amparar o ofício docente, como preleciona Almeida (2010) embasada nos estudos de Jesus (2007), onde aponta a possibilidade de promover atividades que propiciem experiências e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais.

O que prejudicou bastante na pandemia do Coronavírus foi a falta de interação presencial, pois as evidências apontam diversas lacunas que certamente ocorreu por essa falta de interação. Visto que, o despreparo das instituições públicas e o próprio professor (cabe aqui enfatizar que não foi uma culpa intencional), entretanto, o prejuízo coletivo trouxeram consequências que afetaram diretamente a aprendizagem do aluno, de acordo com as palavras de Tardif e Lessard (2008, p.35) “a docência não é um trabalho cujo objeto é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas capazes de iniciativas dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Compreende-se que alunos e professores estão sobrecarregados por conta de inúmeras mudanças que até hoje em 2022 perduram. Infelizmente, pensar em um processo de formação ainda não foi possível e tão pouco pensar nas práticas docentes, ainda é visível que as pessoas não se adaptaram totalmente a essa realidade, visto os inúmeros desafios que tem exigido muito de todos. Por isso, faz-se necessário enfatizar as palavras de Prada (1997) citada por SILVA (2020), abaixo:

Superar esta resistência às mudanças pressupõe processos de conscientização e participação coletiva que desestruturam algumas relações e constroem novas, em um movimento de transformação do próprio cotidiano. É sabido que existem metodologias que introduzem rupturas fortes, inconsultas e desestabilizadoras das relações rotineiras dos professores nas escolas, que os fazem reagir de diversas formas para preservarem a rotina ou se acomodarem, criando novas relações. A ruptura interna e permanente das relações, ou aquela forçada externamente a um grupo de professores, pode gerar no cotidiano desde disposição a mudanças (PRADA, 1997 apud SILVA 2020, p. 5).

Reinventar-se frente a um contexto tão incerto foi o que aconteceu durante todo esse período de pandemia, o desafio não aconteceu somente na formação continuada, também na inicial, dados da Fundação Lemann “Todos pela Educação” (2019) 71% dos professores afirmam que os cursos de graduação são insuficientes, visto que ao saírem da

universidade são colocados para administrar uma turma com vários alunos e, segundo eles, não há muito tempo para o preparo, acompanhamento e mentoria, como existem em outras áreas. Assim, quando o professor se depara com esses problemas, recorre à teoria, ficando mais difícil quando não tem contato com a prática durante a formação.

Cabe aqui destacar que, em 2019, o Ministério da Educação lançou um programa denominado “Educação Conectada”, que visa conectar 100% da população estudantil, entretanto, ainda é um grande desafio a rede pública de ensino o acesso à Internet. Mas, infelizmente esse não é o único problema, também é necessário qualificar profissionais, oferecer conteúdo digital às escolas, investir em equipamentos físicos para conexão e apoiar técnica e financeiramente redes e escolas de ensino. Na verdade, o grande legado da pandemia para Educação foi a conscientização de que os problemas educacionais, são antes de tudo, problemas de desigualdade social.

Por outro lado, compreende-se que a função social da escola não é assistencialista, mas sim garantir aprendizagens, corroborando as palavras de Vieira (2022) o papel social da escola é “acionar a rede de proteção, por sua capilaridade e contato diário para garantir aprendizagens é preciso olhar para o estudante como um todo”. Já para Azevedo (1997) abordar a educação como uma política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam materialidade da intervenção do estado, ou o ‘Estado em ação’: “[...] Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

Silva (2020) entende que o momento pandêmico pode ser crucial para conscientizar os profissionais da educação a pensarem em uma formação voltada não apenas para técnicas, mas que os prepare para a prática docente, e, sobretudo, para um aprendizado, onde o professor vislumbre um ensino que também prepare os seus alunos para vencer desafios, onde o professor seja o protagonista de sua história, onde possa se qualificar com cursos biunívocos, ou seja, que estabeleça correspondência a sua formação inicial.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES**

Compreendemos que todos os setores da sociedade sofreram bastante pressão na pandemia da Covid19, tiveram que se adaptar ao exercício de suas atividades home office, ao domínio de ferramentas virtuais, antes nem sonhavam em usar, mas que se tornou uma necessidade para manter os alunos estimulados. Também a preocupação dos professores em realização de atividades atrativas, porém, com muita dificuldade porque nem sempre os alunos conseguiam conexão, ou tinham um celular para conseguir pelo menos o básico da aprendizagem, e, os próprios professores precisavam também de motivação para continuar, todos os dias, criando maneiras de ministrar suas aulas remotas.

Em relação à formação continuada é necessário se pensar e repensar além das práticas docentes. Este é um período para conscientização sobre o que se aprendeu com essa nova realidade instaurada com a crise da Covid19. Principalmente, saber utilizar toda essa experiência negativa que surgiu ao longo do período pandêmico em prol da educação, a fim de superar as fragilidades que se tornou bastante evidente, principalmente para os estudantes que mais sofreram e, por conseguinte, reconhecer a importância da escola e do professor, este como protagonista do processo educacional. Por isso, precisa ser qualificado e preparado, não com o intuito apenas de superar desafios, mas sim, proativo do processo de ensino e aprendizagem, mediador e orientador na construção de novos conhecimentos utilizando as tecnologias a favor da educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, 2010.

AZEVEDO, Janete M.L. de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Revista Construção Psicopedagógica**. v.13, n.10, São Paulo, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542005000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004) Acesso em: 10 jan. 2023.

ARAÚJO, A. N.; PINTO, F. S.; MARTINS, T. R. B.; BARBOSA, J. R. A. A Importância Da Formação Continuada Em Meio A Pandemia Da Covid-19. **VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió (AL). 2020.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: expe-

riências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021.

COSTA, R. T. O. **Desafios Das Escolas Frente À Pandemia Do Coronavírus**. Integra EAD. 6 a 9 de outubro. Campo Grande – MS. 2020.

FÉLIX, C. N. **Formação Continuada De Professores Em Tempos De Pandemia De Covid-19: Desafios E Incertezas**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. Os desafios para a formação de professores no Brasil. In: “**Todos por uma educação**”. Publicado em 2019. Disponível em: [https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/aprendizagem?gclid=Cj0KCQiA1NebBhDDARIsAANiDD-16J9jDd\\_mculpMT6tl-0r2jtugCCMazCwcnTgVj8NnTvGZxHJxQ80aAtkqEALw\\_wcB](https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/aprendizagem?gclid=Cj0KCQiA1NebBhDDARIsAANiDD-16J9jDd_mculpMT6tl-0r2jtugCCMazCwcnTgVj8NnTvGZxHJxQ80aAtkqEALw_wcB) Acesso em: 10 jan. 2023.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES, D. R. **A Formação De Professores: Desafio Do Docente Em Tempo Da Pandemia Covid-19**. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (Ciet). 24/08 Até 28/08 de 2020.

MARANHÃO, **Decreto nº 35.897, de 30 de junho de 2020**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA101\\_ID7484\\_23092021153854.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID7484_23092021153854.pdf) Acesso em: 10 jan. 2023.

MEC, Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)**, 2020. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em: 10 jan. 2023.

NASCIMENTO, M. P.; GOUVEIA, A. B. M. Formação Continuada de Professores no Período da Pandemia de Covid19 em Instituições do Município de Brejo da Madre de Deus – PE. CONEDU – **VI Congresso Nacional de Educação, 2021**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA101\\_ID3954\\_04112021201408.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID3954_04112021201408.pdf) Acesso em: 10 jan. 2023.

PINHO, M. J.; QUEIROZ, M. C. C.; SANTOS, J. S. Implicações do paradigma emergente na formação continuada dos (as) professores (as) da rede municipal de Palmas – TO em tempos de pandemia. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, 2021.

PINTO, J.; VENTURÍN, C.; COSTA, L. C. A formação continuada do (a) professor (a) em meio a pandemia do Covid-19. **Revista Administração Educacional**, CE – UFPE, Recife – PE, v.11, n.1 p. 5-19, jan-jun/2020.

RABELO, F. S.; LIMA, M. S. L. A relação teoria-prática pela pesquisa na formação inicial do pedagogo. **Revista Ensino em Perspectiva**, 2(30, 1-11, 2021. Disponível em: <https://re->

vistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5608 Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, E. S. Desafios da Formação Continuada em Tempos de Pandemia. **CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação**. Publicado em 2020. Disponível em: [www.google.com.br/pdf](http://www.google.com.br/pdf) Acesso em: 11 jan. 2023.

SOUSA FILHO, F. G.; MENEZES, E. N. A formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: [www.google.com.br/pdf](http://www.google.com.br/pdf) Acesso em: 05 jan. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

THURLER, M. G. Da avaliação dos professores a avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe. In: **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIEIRA, G. **Posicionamento sobre o Direito à Educação em Contexto de Pandemia**. Centro de Referência de Educação Integral. Publicado em 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desafios-para-educacao-brasileira-em-2022/> Acesso em: 10 jan. 2023.



## INTRODUÇÃO

Quero a utopia, quero tudo e mais,  
Quero a felicidade dos olhos de um pai  
Quero a alegria muita gente feliz  
Quero que a justiça reine em meu país  
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão  
Quero ser amizade, quero amor, prazer  
Quero nossa cidade sempre ensolarada  
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver  
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

A canção de Nascimento e Brant é um convite a utopia humana de poder sonhar com tempos de justiça social, em que o direito social de cada ser humano, em todas as suas dimensões, princípios de vida e humanização sejam validados, respeitados e não vilipendiados ou ignorados.

A partir da canção da epígrafe em tela, é possível refletir sobre as questões que permeiam o viver e fazer humano, mas ao mesmo tempo a composição se torna convidativa para pensar na justiça social gotejando os direitos humanos quando aludidos às formações de jovens na escola em que as reflexões em torno destes aspectos, que norteiam a canção (querer mais para o povo, querer que a justiça social reine no país e o povo no poder), sejam fundamentadas na prática cotidiana social e escolar, contribuindo e sendo relevantes na formação educativa escolar das juventudes como já foi apontado por Freire, 1996 e 1997; Cruz, 2014; Dayrell, 2022.

Partindo dessas premissas, a uma educação que dialogue com a juventude a partir dos princípios humanização (FREIRE, 1996 E1997), para por em prática os direitos humanos (CRUZ, 2014), pois eles são fundamentais, sobretudo nas práticas educativas escolares, ao se pensar na juventudes, através de um viés que reconheça e proteja a dignidade de todos aqueles especialmente os jovens negros (VENÂNCIO ET AL, 2022) considerando os que ainda subsistem em situações escolares sem a equidade e que o racismo, preconceito, discriminação apontam os múltiplos enfrentamentos deste grupo étnico-racial e geracional.

Iniciamos este capítulo, cuja proposta é discutir sobre jovens negros/as no contexto escolar contemporâneo (VENÂNCIO ET AL, 2022) problematizando a relação entre escola

e direitos humanos (CRUZ, 2014), no contexto da pandemia do COVID-19, foi observado a importância em ressaltar as questões que envolvam os direitos humanos na educação, a partir de um diálogo entre a pedagogia freiriana (1996, 1997) e a perspectiva de uma educação antirracista, no intuito de propiciar e promover ações inclusivas de jovens negros precipuamente, aqueles que vivem na linha da pobreza, bem como nas periferias próximas da comunidade escolar. Outra reflexão deste trabalho é pensar uma antirracista no campo da educação bem como, alicerçar os direitos humanos, tendo como prisma a referência, as condições educativas de jovens pretos e suas perspectiva na trajetória educacional.

Aqui, dialogaremos através da pedagogia freireana (1996;1997) através de um olhar para educação libertadora, emancipadora e dialógica. Ao pensar na educação para as juventudes negras bem como, suas relações com a sociedade e escola, pensa-se em uma proposta humanizada que liberte o sujeito de toda violência simbólica enraizada durante séculos no Brasil. O primeiro ponto a ser alinhado, ser razão da existência das desigualdades educativas e sociais que permeiam o contexto brasileiro, vividas dentro/fora do ambiente escolar. Dessa forma, fase-se com que jovens negros/as experiencie toda as formas brutais da violência quer seja ela física ou simbólica, para apontar-mos que os tempos multifacetados como os que vivemos na atual conjuntura, se observa as múltiplas desigualdades sociais e étnico-raciais, a partir do olhar sobre a escola (SANTOS, 2021). Aliás, nesse contexto, podemos indagar, como reflexão, qual é a função da escola?

Metodologicamente, este artigo é pautado em uma pesquisa bibliográfica, cujas fontes para o itinerário de estudo foram: Freire (1996), Dayrell (2007), Santos (2021), Nóvoa (2022), Nóvoa e Alvim (2021), Candau e Sacavino (2013). Outra característica é o uso dedutivo das questões relacionadas à educação e os excluídos da sociedade brasileira, como é a questão dos negros.

As pesquisas históricas sobre juventudes revitalizam o campo da educação bem como a historiografia em torno desta temática juventude negra, pois estas orientações geracionais, pensadas a partir da produção do conhecimento histórico e educacional, são primordiais para compreender a configuração e reconfiguração dos sujeitos sociais juvenis (VENÂNCIO ET AL, 2022; SANTOS, 2021). Entender a dinâmica juvenil em tempos áridos de pandemia, colabora, no sentido de situá-los no tempo presente e na história e trajetória

que constroem por meio dos espaços de convivência e atuação social (CHAUVEAU, 1999).

As análises desenvolvidas neste capítulo, corroboram com o pensamento freiriano, articulando a leituras das seguintes obras: *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Educação como Prática da Liberdade* (1997), em que foram pontuadas lugar da negritude jovem na escola e a importância dos educadores para serem dialogados o contexto escolar, bem como suas experiências vividas, a temporalidade em que se situa – se o educando e como tais aspectos são importantes para sua formação humana. Iniciamos nossa caminhada evidenciando à aprendizagem escolar com o intento de dirimir atos e conflitos racistas na e a partir da conscientização escolar, pois a escola é o locus.

## **A EDUCAÇÃO DOS JOVENS PRETOS: PERSPECTIVAS PARA PENSAR NOS DIREITOS HUMANOS**

A garantia dos direitos à educação, à saúde e à moradia, são constituintes ao estado democrático de direito, assegura às pessoas pretas uma condição legal e corrige anos de atraso social no Brasil. A priori, ao tentar corrigir esse débito social é vincular os direitos humanos na educação, repudiando ações excludentes que não pontuam os direitos sociais tornando mister pensar que as discussões dos direitos humanos, a partir do prisma educacional, venham contribuir com a cultura e prática da cidadania social e política dentro do ambiente escolar (SANTOS, 2021; VENÂNCIO ET AL, 2022; CRUZ, 2014).

A Constituição brasileira de 1988 bem como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996, bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2018, alinham-se a garantia dos direitos educacionais (BRASIL, 2018). Uma reflexão que retiramos dessas leituras é: como orientar a partir do ambiente escolarizado a garantia de direitos essenciais se o básico é negado? Se a escola é um espaço de integração social, precisa das condições e possibilidade para que ações e orientações ao estado democrático de direito venha ser consolidado a todas as pessoas independentes das etnias/ credo/cor da pele. Para Candau e Sacavino (2013) afirma que:

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo.

Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 7-8).

Segundo os autores, a participação dos alunos nas atividades escolares é uma forma de expressar os direitos humanos. A promoção de uma educação balizada em pilares democráticos no campo dos direitos humanos, articula-se veementemente a acreditar que:

É certo que a educação em direitos humanos, especialmente a voltada para os grupos vulneráveis e excluídos, desponta nesse novo cenário como importante alternativa para o desenvolvimento da referida cultura democrática e favorece a utilização do direito de forma crítica e a satisfação da procura suprimida, pois permite a tais grupos o conhecimento sobre os direitos e deveres para acessar o sistema de justiça, participar do processo político e exercitar a cidadania (CRUZ, 2014, p.196).

Partindo desta assertiva de Cruz (2014), enfatizamos que a discriminação étnico-racial ainda é uma questão que escolas precisam conscientizar a comunidade escolar e criar estratégias pedagógicas que trabalhem no enfrentamento às intolerâncias raciais e religiosas. A priori, a formação de pessoas críticas se verifica, também, com uma educação que estabelece orientações para a alteridade do outro e o compromisso ético-político com as questões das juventudes, entre as quais destacamos, as de jovens negros/as nas conjunturas sociais bem como a integração e orientação aos direito humano no que tange a educação, não apenas de qualidade, mas que desenvolvimento de prática da inclusão étnico-racial.

Compreender que a escola é um espaço dinâmico e coletivo, e que esta articula aos anseios sociais, e que seu papel social vai além de orientar para o conhecimento científico, político, cultural, é de assegurar a importância para um projeto de sociedade que se estabeleça a isonomia social bem como assegure a equidade a todos (FREIRE, 1996 e 1997; CRUZ, 2014; DAYRELL, 2022). As discussões aqui estabelecidas, se articulam na garantia dos direitos humanos a uma camada da sociedade menos privilegiada que são dos jovens negros/as no que tange a educação, percebeu-se que os clamores por igualdade racial por se não bastaram, as resistências e lutas de uma camada da população negra nesse país que exige igualdade de direitos e reconhecimento social, perpassando ao cotidiano escolar que é de extrema valia ressaltar, são importantes de serem pontuadas através de conversas com estudantes da educação básica sobre as questões pontuais do

seu viver cotidiano e a relação racismo-escola-juventude negra (VENÂNCIO ET AL, 2022).

Discorrer sobre juventude é primordial na história do tempo presente (CHAVEAU, 1999), isto porque os jovens apresentam uma complexa rede cultural de relações, territorialidades simbólicas, produções de significados e pertencimentos, delineando, desta maneira, suas identidades. De acordo com Pais (2022): “há duas diferentes maneiras de olharmos as culturas juvenis: através das socializações que as prescrevem ou das suas expressividades (performances) cotidianas” (PAIS, 1990, p. 7).

Os jovens constroem uma estética própria, em certa medida, já apontado por Freire (1997), bem como um modo de ser e estar no contexto escolar, tornando-se necessário compreender como se articulam e de que modo o saber da cotidianidade construído se insere no espaço da escola.

Deste modo, frente a tantos paradoxos sociais que se estendem, tanto na esfera política quanto na esfera cultural, é primordial observar as relações entre juventude negra e escola, ora que a partir do que este segmento etário, étnico-racial e geracional produza, bem como, a forma de fazer suas artes culturais e os reflexos destas produções e as ações no âmbito escola venham interferir de forma positiva na vida daqueles que menos retêm o conhecimento escolar.

Refletir sobre o lugar de jovens pretos no contexto social brasileiro e suas necessidades formativas é fundante em torno de tantos atravessamentos vivenciados por este grupo social, como já analisa Dayrell (2007). Partindo desta assertiva, destacamos a importância de uma orientação de educação antirracista para o enfrentamento do racismo estrutural. O racismo estrutural, ainda reflete na realidade vivida por jovens negros/as (SANTOS, 2021).

Pensar o sentido da escola para este viés juvenil é também procurar perceber de que modo esta desenvolve ações dialógicas e conscientizadoras, promovendo discussões e debates que venham na contraposição dos estereótipos e estigmas sociais que fazem parte do espaço societário, pois como aponta Venâncio et al (2021)

É preciso dizer que se tais estereótipos não se fundamentam em bases reais na sua explicação, mas são muito efetivos para a produção de desigualdades, exclusão social e violências diversas. Pelo fato de estarem espalhados pela sociedade, por todas as instituições sociais e compõem uma forma de habitus racial, ele também irá produzir o racismo institucional. Preconceito racial, racismo institucional, desi-

gualdade racial: este é o disparador das mobilizações sociais que criam sujeitos políticos (VENÂNCIO et al, 2021, p.01).

O cenário social nos apresenta uma miríade de incertezas, em face das crises de saúde, sanitária, política e econômica, ampliadas a partir do ano de 2020, com a pandemia do COVID 19, que trouxe mudanças para a realidade histórica e social brasileira, cujas implicações precisam ser problematizadas a partir do olhar sobre a juventude, mas especificamente sobre a juventude negra, frente às questões sociais em que se situam, observando os impactos para a juventude negra frente a arquitetura do contexto atual.

Assim, partindo do princípio de que a educação é elemento primordial no enfrentamento ao racismo e a todas as formas de opressão, a escola se transforma num lugar fundamental para o debate e para promover estratégias e ações que contribuam para a compreensão da diversidade e meios para a superação das discriminações. A escola tem que repensar as relações raciais em seu espaço e fora dele, analisar como as desigualdades sociais interferem na vida dos que pertencem aos grupos historicamente excluídos e que a prática escolar formada de elementos e princípios colonizadores contribui para o denominado “fracasso escolar” desses alunos, e não o desempenho individual desses estudantes, como a escola reforça (SANTOS, 2021, p.33).

Pensar em uma educação que problematize as relações, bem como os direitos humanos para a juventude negra, possibilitará pensar na inclusão não apenas educativa, mas sobretudo, social, mediante tantos enfrentamentos que norteiam a cenas cotidianas vivenciadas por jovens negros na sociedade brasileira. Santos (2021) assevera que:

A prática educacional referida, vigente nas escolas públicas, que não dialoga com a realidade do educando e desconsidera a questão da diversidade, compromete a emancipação desses educandos, fortalecendo a invisibilidade e o silenciamento desses grupos subalternos (SANTOS, 2021, p.78).

A juventude negra, em sua resistência e reexistência de vida, suas experiências individuais e coletivas, apresentam uma multiplicidade de metamorfoses em razão de seus lugares de pertencimentos sociais, da condição juvenil, potente em seu conteúdo de luta e busca de afirmação enquanto sujeitos sociais, históricos e políticos.

Pensando nestas perspectivas, a escola se apresenta como um espaço propício para articular as nuances das condições juvenis em tempos de mudanças sociais e polí-

ticas. O advento das mudanças sociais e políticas traz implicações sobre as experiências juvenis, pois entender que a escola é o espaço de troca de experiências se operacionalizam e que estas independente da cor, é observar os direitos sociais na garantia dos direitos individuais bem como assegurar direitos escolares.

A prática pedagógica com a realidade do aluno é proposital, uma vez que a educação colonizadora se encerra em si mesma, se pretende ser a única a deter o saber universal. Argumentamos à luz de Freire, Gadotti e Guimarães (1989), que esses saberes, esses conhecimentos, conteúdos, habilidades e competências trabalhadas na escola não contribuem para a promoção da diversidade, visto que priorizam somente os conhecimentos e a cosmovisão de um determinado grupo. Ademais, a prática pedagógica sem a associação com os saberes produzidos fora dos muros escolares e sem considerar a diversidade é seletiva para transformar o jovem negro(a) pobre, periférico num promissor candidato(a) às garras da morte emocional, moral, social, como indivíduo ou como grupo, e finalmente a de seu corpo negro, efetivando a necroeducação (SILVA, 2021, p. 92).

A educação como uma prática social, fomenta desenvolver ações que visem educar os sujeitos humanos para convivência com a diversidade, no entanto, este é um desafio posto na contemporaneidade, tendo em vista que uma educação que prime e vise contribuir para a equidade e inclusão, necessita evidenciar princípio, experiência dos sujeitos sociais frente aos desafios da sociedade contemporânea.

Deste modo, tantos paradoxos sociais que se estendem tanto na esfera política, como social e cultural, é primordial pensar a partir da educação sobre a relação entre juventude negra que verse sobre este segmento étnico-racial, observando como este viés juvenil, produz seus ritos de sociabilidade, se comporta e interpreta suas compreensões do mundo social, sobretudo de questões relacionadas a seus espaços de viver (SILVA, 2021).

Na história do tempo presente discutir sobre juventudes, incide pensarmos uma complexidade de aspectos que norteiam estes segmentos geracionais, pois a questão em torno das juventudes, tratada aqui, é de primaz importância para compreensão do jovem negro enquanto sujeito histórico e de transformação social, mas também um sujeito político de múltiplas identidades (SILVA, 2021; PAIS, 2022; CHAUVEAU, 1999)

## **A PEDAGOGIA FRERIANA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: JUVENTUDES NEGRAS E DIREITOS HUMANOS**

É importante destacar que a discussão sobre o educar, inclusão/exclusão dos jovens pretos na educação, os direitos humanos e a importância de uma educação participativa já está descrita nas obras de Paulo Freire (1996; 1997). Para Freire, a educação é pensada em princípios pautados num ethos humanizador, que percebe o humano a partir de seus valores, culturais, históricos, humanos e sociais. Em seus pensamentos Freire (1996) nos convida a analisarmos mundo, a vida, as pessoas a partir de um prisma social e educacional. Nesse contexto tecer interpretações a partir das experiências de vida individual e coletivas das pessoas, dinamizar o olhar para uma educação significativa que vincule o processo de ensinar e aprender, ou seja os sentidos aguçam para o ouvir, sentir e o perceber, alicerçados aos saberes. A leitura do mundo está calcada na forma como cada ser humano vivencia a sua cotidianidade

O ano de 2021 consistiu num período singular na história brasileira, particularmente na educação, em virtude do centenário de Paulo Freire, isto nos remonta pensar um educador, cujo fazer educacional encontra-se eivado de solidariedade humana, de empatia com a forma como o outro se apresenta e de respeito às alteridades dos sujeitos sociais.

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. Nada foi programado, mas tudo estava pronto. Há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. São “acontecimentos” que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos “instrumentos” para as concretizar (NÓVOA e ALVIM, 2022, p.2).

Articular as obras de Freire (1996; 1997) e a fecundidade de seu pensamento diante de um contexto pandêmico (2022-2023), de crises sanitária, social e econômica, aos mesmo tempo que celebramos o centenário deste relevante pensador da educação brasileira contribui para o entendimento sobre justiça social, lembrando a epígrafe deste trabalho.

Freire aponta que a esperança, o diálogo e a amorosidade são eixos fundantes no

viver humano. A esperança da sustentabilidade ajuda os sujeitos humanos a estabelecerem seus itinerários de vida, construindo sonhos e desejos, esperar é, pois, a condição de possibilidade de ter na plenitude da vida e nas experiências individuais e coletivas no mundo vivido, condições deste esperar se efetivar (FREIRE, 1996).

Mobilizando novamente Paulo Freire, ladrilhador de um esperar, nossas reflexões neste capítulo foram pensando o lugar de Freire, seu pensamento e obra na construção de uma educação dialógica, cuja dimensão humanística está associada a um sentido humanitário e humanizador de ver o outro em sua dimensão de ser outro, de perceber no movimento vida, mundo, educação as veredas possíveis para a formação humanística dos sujeitos da educação, combatendo assim o racismo, a desigualdade social entre outras injustiças sociais. Educar pela vivência no mundo, educar para ser pôr no mundo como sujeito de direito, educar para ser um sujeito crítico da realidade na qual ele apresenta - como um cidadão ativo (FREIRE, 1996; 1997).

A proposta freireana de educar é uma ética para e na vida, leituras de mundo que antecedem a palavra, quer dizer, leituras de sujeitos humanos em sua dimensão de ser, de realidade social e buscar maneiras de intervir a partir de uma prática de vida conscientizadora. Foram estes os ensinamentos que conseguimos ler em Freire e em sua obra, um pensamento vivo, vivo para a vida e os sujeitos humanos, em especial aos jovens negros (FREIRE, 1996; 1997).

Educar para princípios éticos/humanizadores com o viés dialógico e sensível ao humano frente às suas diversidades, tem sido a pedra de toque que povoa a obra de Freire, visto que este educador, ao elaborar reflexões sobre o contexto educacional brasileiro, propôs uma pedagogia eivada de solidariedade e humanização - fundamental neste período pandêmico (2020-2023) - em que a partir da educação as pessoas pudessem entender seu lugar no mundo, diante das metamorfoses deste e como se apresenta nele, se posicionando, problematizando, questionando e argumentando suas experiências sociais (FREIRE, 1996; 1997).

O pensamento de Freire (1996; 1997). é fecundo ao tratar das vicissitudes humanas, suas diversidades, interpretações de mundo e vida e a importância de compreendermos tais aspectos no contexto educativo-formativo escolar. Nesta perspectiva, pensar a formação de professores a partir do seu modo de pensar, nos permite perceber que em

todo o contexto e itinerário de sua obra, ele propõe e chama atenção para o diálogo como questão angular na relação entre educador/a e educando/a, pois, suscita uma formação docente e uma prática educacional que seja libertária, emancipadora e inclusiva, que vise propiciar a autonomia dos atores e atrizes sociais no processo educativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao englobar o diálogo dos direitos humanos e da equidade numa prática antirracista de educar, a escola abre canais de possibilidade na abertura para entender e compreender a diversidade étnico-racial. Mediante este painel social, a condição juvenil de sujeitos/as sociais negros/as na escola ainda se depara com negações as suas vidas, as suas histórias e trajetórias, o que é um espaço profícuo para que mudanças nos modos de ver e perceber as pessoas negras ocorra.

Diante de cenários tão complexos como sujeitos e sujeitas no mundo, jovens negra/os convivem com a incidência de práticas desumanizantes, mostrando realidades díspares que nos evidenciam da necessidade de que aprender a conviver juntos na busca da superação do racismo é fundamental, sobretudo e principalmente, a partir do espaço escolar e da educação. Uma educação que dialogue e possibilite a convivência com as múltiplas janelas que a diversidade étnico-racial apresenta, entre as quais, aquelas que se relacionam à jovens negros/as na escola.

Os estudos pautados sobre juventude negra visam também a construção de uma proposta antirracista na compreensão histórica e social na formação educativa escolar (VENÂNCIO, 2022; DAYRELL, 2022). Falar sobre a população juvenil negra a partir da escola, deve ser portanto, um dos aspectos do currículo da escola. A partir deste estudo buscamos analisar a ausência de práticas de inclusão e equidade na formação escolar, sobre a pauta da juventude negra.

Com Freire buscamos no percurso deste capítulo discutir sobre questões pertinentes que fazem parte das trilhas sociais da conjuntura contemporânea, questões que envolvem a educação e os sujeitos históricos e sociais que dela fazem parte, jovens negros/as, que ainda convivem com práticas sociais que necessitam redimensionar o olhar para

o diverso, para as pluralidades, possibilitando a convivência com as diferenças de modo respeitoso, em que vozes e pensamentos plurais e modos e formas de estar no caleidoscópio humano que o mundo apresenta e representa possa dimensionar forças de conjunção abertas e que dialoguem com a equidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MDH, 2018.

CANDAU, Vera M.F; SACAVINO, Suzana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan. /abr. 2013.

CHAUVEAU, Agnès. **Questões para história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999.

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. **Educação em Direitos Humanos: caminhos para efetivação da democracia e dos direitos humanos e o papel da defensoria pública**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Mestrado em Direito Constitucional.

DAYRELL, Juarez; Carrano, Paulo Cesar R. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. Disponível em <http://formaçãoredefale.pbworks.com>. Acesso em: 27 nov. 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. **Os professores depois da pandemia**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf> Acesso em: 03 out. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica das juventudes: alguns contributos**

**Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165. Disponível em <http://analise-social.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, Janete F.S.S. Microeducação: racismo e juventude e enfrentamento na escola pública em Salvador. Salvador: UFBA, 2021. **Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos**. Salvador: UFBA.

VENÂNCIO, Maria J.A. et al. **Juventude negra no Brasil: desafios e perspectivas. Democracia e Direitos humanos** Disponível e <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/18394.pdf> Acesso em: 15 set. 2022.



## **INTRODUÇÃO**

Este texto tem por objetivo apresentar concepções sobre o que é a Educação Matemática Crítica, na visão de alguns autores de renome da área bem como, enfatizar a sua contribuição para a sociedade como um todo. Apresento neste texto exemplos de pesquisas que utilizaram as ideias da Educação Matemática Crítica, situações essas que foram desenvolvidas em escolas públicas e que podem ser (re)modeladas e aplicadas seja a nível municipal, estadual ou federal de ensino.

Um dos principais autores que embasa a escrita deste texto, é um dos precursores da ideia de Educação Matemática Crítica, se trata do professor Ole Skovsmose, professor emérito na Universidade de Aalborg (Dinamarca) e pesquisador/orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro. Enquanto realizei meu mestrado e doutorado na respectiva instituição tive o prazer de conhecer o professor Ole e assistir as palestras sobre a Educação Matemática Crítica, ministradas pelo docente.

Desse modo, apresento, além do professor Ole, outros autores e sínteses documentais que apontam a relevância da Educação Matemática Crítica para a nossa sociedade. Em seguida, destaco como tal perspectiva de Ensino pode ser desenvolvida com os estudantes brasileiros, me pautando em pesquisas que utilizam esta temática. Por fim, apresento minhas considerações finais sobre a importância de a Educação Matemática Crítica estar presente nas aulas de Matemática da educação básica brasileira.

## **A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA**

Para o leitor que está acompanhando este texto, é importante caracterizarmos como a Educação Crítica pode ser entendida, para isso me pautei nas ideias que Skovsmose apresenta em seus três livros, selecionados por mim para apresentar as concepções da Educação Matemática Crítica. Os livros a saber são: Educação Matemática Crítica: a questão da democracia (2001); Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica (2008) e Um Convite à Educação Matemática Crítica (2014). Todas as obras estão disponíveis em português e podem ser encontradas pelo leitor em sites de vendas de livros.

Com base nas obras acima mencionadas Skovsmose, caracteriza a Educação Matemática Crítica como sendo aquela onde alunos e professores se envolvem reciprocamente no processo educacional por meio da linguagem dialógica, promovendo assim, uma democratização do saber. Para isso, o autor reforça que é importante uma discussão crítica entre todos os envolvidos sobre uma determinada temática levantando aspectos de relevância social do problema, sua aplicabilidade em nossas vidas, tendo o real interesse e necessidade dos alunos.

A parceria entre professor e aluno é o princípio para as ideias da Educação Matemática Crítica, Skovsmose (2001) faz um paralelo a essa ideia utilizando a “pedagogia emancipadora” de Paulo Freire (1972), quando este último menciona que:

Através do diálogo, o professor-dos-estudantes e os estudantes-do-professor se desfazem e um novo termo emerge; professor-estudante e estudantes-professor. O professor não é mais meramente o o-que-ensina, mas alguém a quem também se ensina no diálogo com os estudantes, os quais, por sua vez, enquanto estão ensinando, também aprendem. Eles se tornam conjuntamente responsáveis por um processo no qual todos crescem (FREIRE, 1972, p. 53).

Assim, busca-se desenvolver neste diálogo entre professor-estudante e estudantes-professor um processo de democratização por meio da educação, ou seja, a educação como relação social não deve conter aspectos fundamentalmente não democráticos, como o professor sendo o detentor do conhecimento e o aluno, simplesmente, o receptor da informação.

A experiência de vida dos estudantes, embora possa parecer fragmentada ou até mesmo limitada, possuem uma questão de interesse e conhecimento do aluno. Assim, estas vivências devem ser levadas em conta no processo educacional; atrelando os interesses dos estudantes ao conteúdo que será estudado. Skovsmose (2001, p. 18) ainda enfatiza que “por razões de princípio, o de que; se uma educação pretende desenvolver uma competência crítica, tal competência não pode ser imposta aos estudantes, deve, sim, ser desenvolvida com base na capacidade já existente”.

No Brasil, tradicionalmente, há um currículo a ser seguido onde este leva em conta situações e aprendizagens a partir de um conjunto de conhecimento previamente selecionados, isso dificulta pensar em uma ação escolar que priorize as ideias do autor. O professor fica “refém” do currículo e devido a pressão dos gestores escolares, precisa cumprir o

cronograma assiduamente para não correr risco de algum tipo de sanção pedagógica.

Indo de encontro com a ideia de currículo engessado e pronto, Skovsmose (2001, p. 19) defende a criação de um currículo crítico cujos princípios são “objetivos neutros para a estruturação de uma nova perspectiva, pois busca relevar tais princípios como algo carregado de valores”. Assim, o autor apresenta alguns questões que podem ser utilizadas para a promoção do diálogo crítico entre alunos e professores, são elas:

1 - A aplicabilidade do assunto: quem o usa? Onde é usado? Que tipos de qualificação são desenvolvidas na Educação Matemática? 2 - Os interesses por trás do assunto: que interesses formadores de conhecimento estão conectados a esses assuntos? 3 - Os pressupostos por detrás do assunto: que questões e que problemas geraram os conceitos e os resultados na Matemática? Que contextos tem promovido e controlado o desenvolvimento? 4 - As funções do assunto: que possíveis funções sociais poderiam ter esse assunto? Essa questão não se remete primariamente às aplicações possíveis, mas às funções implícitas de uma Educação Matemática nas atitudes relacionadas a questões tecnológicas, nas atitudes dos estudantes em relação a suas próprias capacidades. 5 - As limitações do assunto: em quais áreas e em relação a que questões esse assunto não tem qualquer relevância? (SKOVSMOSE, 2001, p. 19).

As ideias apresentadas pelo autor, vão ao encontro de uma formulação do pensar contra hegemonia deste modo, ou seja, um currículo crítico visa levar o estudante “a refletir para além das disciplinas, refletir sobre a política sobre a cultura que permeiam essas disciplinas, uma educação que leva para a autonomia para a emancipação” (PAES et al., 2018, p. 9). Com isso, é importante se desprender das amarras dos currículos “prontos, acabados, engessados”, para isso, é preciso que o professor tenha autonomia de desenvolver em sua sala de aula esse diálogo crítico com o aluno transcendendo o que é colocado pelo currículo e buscando desse modo, essa educação emancipadora que propõem Freire (1972). A seguir, destaco como a Matemática assume um papel fundamental no desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, tendo em vista que essa área de ensino tem inúmeras aplicações para a sociedade e com isso, exerce uma função social necessária e insubstituível.

## **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E SOCIEDADE**

Para pensarmos na ação da Educação Matemática Crítica, dentro de um ambiente escolar, Skovsmose (2001) menciona que para isso ocorrer são necessárias três premissas básicas que, a saber, são: competência crítica, distância crítica e engajamento crítico. Assim, Skovsmose (2001, p. 38) “ênfatiza que os estudantes devem estar envolvidos no controle do processo educacional. Ambos, estudantes e professor, devem estabelecer uma distância crítica do conteúdo da educação”. Para o autor, precisa-se pensar em situações problemas orientadas em uma direção situada “fora” do contexto da sala de aula.

Almejando o alcance dessas premissas, o autor defende que é preciso se ter um argumento social de democratização no qual estão embasadas três ideias: a primeira pontua que a Matemática tem um campo vasto de aplicações e isso muitas vezes fica escondido no contexto escolar com situações problemas que fogem da realidade como, por exemplo: “João comprou 200 laranjas e obteve um desconto de 10% a vista. Se o centro da laranja custa R\$ 30,00 qual o desconto obtido por João”? Não é comum encontrarmos alguém no supermercado comprando 200 laranjas, ou seja, um exercício que não condiz com o nosso dia a dia.

Já a segunda premissa menciona que essas aplicações da Matemática em nosso cotidiano tem a função de “formatar a sociedade”, ou seja, ela não pode ser substituída por outra ferramenta. As aplicações e ferramentas disponibilizadas pela Matemática são fundamentais, pois “é impossível imaginar o desenvolvimento de uma sociedade do tipo que conhecemos sem que a tecnologia tenha papel destacado, e com a Matemática tendo uma papel dominante na formação da tecnologia” (SKOVSMOSE, 2001, p. 40). A última premissa reforça que para exercermos nosso direitos e deveres democráticos, precisamos estar aptos a compreender o desenvolvimento da sociedade, ou seja, precisamos “entender as funções de aplicações da Matemática. Por exemplo, devemos entender como decisões (econômicas, políticas etc.) são influenciadas pelos processo de construções de modelos matemática” (SKOVSMOSE, 2001, p. 40).

Nossa sociedade é permeada por modelos matemáticos contudo, muitas vezes a população não sabe o que isso significa ou até mesmo, não entende que a Matemática está presente nas mais variadas situações. Um modelo matemático pode ser entendido como

uma representação conceitual; uma idealização da situação real. Um exemplo atual, onde podem ser encontrados modelos matemáticos é no estudo da COVID-19. O pesquisador Daniel Villela do Programa de Computação Científica da Fundação Oswaldo Cruz, cedeu uma entrevista<sup>1</sup> as autoras Aguiar e Lobato (2020), no qual menciona que:

Modelos matemáticos são um fator muito importante para orientar pesquisadores das mais diversas áreas. Permitem projetar diferentes cenários e analisá-los, contribuindo com elementos para a tomada de decisões sobre como equacionar problemas em saúde pública. Os estudos nesta área possibilitam, por exemplo, prever a velocidade de propagação de doenças por um território ou como podem afetar determinadas populações. É o caso do espalhamento da pandemia de coronavírus pelo Brasil, que integram estudos desenvolvidos pelo Programa de Computação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (PROCC/Fiocruz) em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

A partir da citação acima, podemos verificar a importância de um modelo matemático aplicado a estudos relacionados à COVID-19, e como ele auxilia os agentes de saúde a terem um mapeamento da situação de uma população. Ao encontro desta ideia, para atingirmos o argumento social da democratização, “é extremamente importante que os estudantes aprendam sobre a construção de modelos, e a melhor maneira de aprender isso é construindo modelos” (SKOVSMOSE, 2001, p. 40). O intuito deste texto não é discutir os passos para a produção de modelos matemáticos, o exemplo acima é para ilustrar a importância desse conhecimento para a nossa sociedade. Para o leitor que quer saber mais sobre o tema recomendo a leitura de Bassanezi (2006).

A partir desta elaboração de modelos matemáticos, Skovsmose (2001) ressalta a importância da Alfabetização Matemática (ou Matemacia) como um pré-requisito para se desenvolver a democracia em uma sociedade tecnológica. Pode-se entender esse termo como a capacidade de utilizar técnicas matemáticas e formais, tendo um caráter crítico, que possibilite aos estudantes compreenderem e transformarem a sociedade, o autor ainda defende a ideia de que

A matemática é perfeita, pura e geral, no sentido de que a verdade de uma declara-

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisador-daniel-villela-destaca-importancia-de-modelos-matematicos-em-diversas-areas-como#:~:text=Modelos%20matem%C3%A1ticos%20s%C3%A3o%20um%20fator,equacionar%20problemas%20em%20sa%C3%BAde%20p%C3%BAblica>. Acesso em 12. Jul. 2022

ção matemática não se fia em nenhuma investigação empírica. A verdade matemática não pode ser influenciada por nenhum interesse social, político ou ideológico. A matemática é relevante e confiável, porque pode ser aplicada a todos os tipos de problemas reais [modelos]. A aplicação da matemática não tem limite, já que é sempre possível matematizar um problema. (SKOVSMOSE, 2001, p. 130).

A partir desta citação de Skovsmose (2001), pode-se inferir que a Matemática pode ser usada em qualquer situação e ela pode contribuir para melhorar resultados. É simples problematizar a matemática modificando dados e excluindo informações para que os modelos matemáticos não permitam um resultado exato e confiante. Por isso, “a busca pela matemacia deve estar aliada a diferentes programas, formas de pesquisa e metodologias de ensino que têm como objetivo desenvolver a reflexividade para a formação do cidadão crítico, como a modelagem matemática e a etnomatemática” (PIZZOLATO; PONTAROLO; BERNARTT; 2020, p. 310).

Diante das concepções aqui apresentadas, destacarei agora algumas aplicabilidades da Educação Matemática Crítica em situações de sala de aula, utilizando artigos que retratam tais experiências educacionais.

## **A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E ALGUMAS APLICABILIDADES**

Diante dos expostos nas seções anteriores, apresento aqui algumas pesquisa que aplicaram as ideias da Educação Matemática Crítica, em práticas educacionais que fizeram uso desta tendência. Como citado por Pizzolato, Pontarolo e Bernartt; (2020) a Educação Matemática Crítica não precisa atuar sozinha para atingir seus objetivos, e pode ter a contribuição de outras tendências matemática como a modelagem matemática, Etnomatemática, tecnologias da informação e comunicação, entre outras tendências matemáticas.

A primeira pesquisa que destaco é a de Hersh e Peterson (2005), que propuseram uma atividade em que a Matemática iria auxiliar na análise e na discussão das desigualdades sociais (riquezas) a nível mundial. Num primeiro momento, os autores distribuíram mapas mundi ao estudantes e solicitaram que eles identificassem quais eram os continentes e estimassem a população mundial. Em seguida, foram distribuídos vinte e cinco cartões que representariam toda a população mundial e esses foram espalhados no mapa, a critério dos alunos. Na sequência, foram distribuídos vinte e cinco cartões de cor diferente dos

que foram entregues inicialmente, estes representando toda a riqueza mundial, no qual os alunos deveriam colocá-los no mapa, representando a riqueza de cada um dos continentes.

Em seguida, foram discutidas as estimativas da riqueza e população mundial com os estudantes e foi mostrado como realmente ocorre a distribuição da riqueza e da população mundial. A seguir, para enfatizar a ideia, foi solicitado aos estudantes que montassem grupos, de modo que esses representassem cada um dos continentes e a quantidade de pessoas que compunha cada grupo era proporcional à população de cada continente e, em seguida, foram distribuídas guloseimas para cada um dos continentes, representando a riqueza de cada um. Com isso, cada continente nomeou um negociador que tinha a tarefa de realizar os interesses do continente a adquirir mais ou menos riquezas, em troca de informações e ou serviços e o diálogo com a classe se deu na reflexão de como as guloseimas estão concentradas em determinadas regiões do mundo e não são acessíveis para grande parte da população, permitindo assim uma discussão sobre a desigualdade social que assola nosso planeta.

A pesquisa de doutoramento de Miranda (2015) exemplifica uma ação em que a Educação Matemática Crítica trabalha conjuntamente com a Modelagem Matemática, na elaboração de um projeto de um ciclovía de uma avenida, situação em uma cidade no interior de Minas Gerais. Com isso, a pesquisadora questionou os alunos sobre como eles envolveriam o uso da Matemática na realização do projeto, no que diz respeito às medições da ciclovía, orçamento da construção, número de ciclistas utilizando o espaço, entre outras relações que a Matemática contribui com o projeto a ser desenvolvido.

Além das questões matemáticas trabalhadas pela pesquisadora, um olhar sobre o impacto ambiental do projeto também pode ser abordado, levando em conta a diminuição do número de carro que poderia trafegar na respectiva via, tendo em vista o incentivo do projeto ser a utilização de bicicletas por parte da população daquela cidade.

A pesquisa de Biotto Filho (2008) abordou o uso da Educação Matemática Crítica em conjunto com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Nela, os estudantes foram levados a um laboratório de informática e conheceram o jogo “Simcity4”. Se trata de uma game que simula uma cidade onde o jogador se torna o prefeito e deve cuidar das finanças da cidade, bem como de sua segurança, investimentos em educação, saúde e outros aspectos que permeiam uma cidade. Neste sentido, os alunos foram inseridos em mundo

virtual em que o trabalho desenvolvido por eles, iria impactar toda a vida de uma cidade e a Matemática foi essencial para auxiliá-los nas tomadas de decisão.

A criticidade esteve presente e despertou o interesse dos alunos em conhecerem mais sobre a cidade em que viviam com isso, se dispuseram a investigar as taxas de criminalidade na cidade, a distribuição de água, o tratamento de esgoto, entre outras ações que foram contempladas na simulação do jogo e vieram à tona no mundo real.

Essas ações buscaram dar um “empoderamento [aos] estudantes quando estes fazem parte da busca de informações a respeito da sociedade em que vivem. A conscientização vai emergindo na medida em que permite que eles percebam que algumas coisas na vida não são justas” (MIRANDA, 2015, p. 33). Com isso, a Educação Matemática Crítica tem a possibilidade de tirar o aluno da sua zona de conforto, permitindo que ele vá em busca de novas informações e busque mecanismos que possam atender aos seus anseios, como o último exemplo de Biotto Filho (2008).

As potencialidades da Educação Matemática Crítica estão relacionadas com uma educação crítica, relacionada à teoria e à prática e em “preparar o estudante para participar da sociedade e assumir responsabilidades como atuante. É, portanto, responsabilidade nossa como educadores e da Escola como um todo, criar meios para apoiar os estudantes a atuarem de maneira consciente no mundo que vivem” (MIRANDA, 2015, p. 33). Assim, surge a importância da formação do professor, no qual este precisa ter acesso às ideias e concepções da Educação Matemática Crítica para com isso, utilizar essa tendência dentro da sua sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas ideias apresentadas sobre a Educação Matemática Crítica, Skovsmose (2001) espera que a matemática possibilite condições para que os estudantes aprendam que a Matemática se refere a diferentes competências, sabendo assim, lidar com situações e aplicações da Matemática em diferentes contextos, promovendo com isso reflexões sobre tais aplicações, transformando assim o estudante em um cidadão reflexivo e crítico da sua sociedade.

Contudo, para que essa criticidade estudantil seja alcançada, é preciso reforçar a

importância da formação inicial e continuada que são ofertadas aos professores de Matemática; os cursos de graduação precisam incorporar em seus currículos essas tendências matemáticas que aqui foram mencionadas como: Educação Matemática Crítica, Etnomatemática, Modelagem Matemática, Tecnologias da Informação e Comunicação entre outras. Já a formação continuada, precisa possibilitar momentos de debate e reflexão sobre como se apropriar e aplicar essas tendências em sala de aula. Pensando nisso a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) promove a cada três anos o Encontro Nacional de Educação Matemática<sup>2</sup> (ENEM) e, em 2022, ocorre a sua décima quarta edição. Neste evento podemos encontrar pesquisadores e professores de diversos locais do país e com isso, é possível fomentar o debate e a importância das diferentes metodologias de ensino da Matemática, entre elas a Educação Matemática Crítica.

Esse debate e diálogo só reforça uma das principais características da Educação Matemática Crítica. O diálogo é o oposto ao autoritarismo, onde somente uma pessoa tem o papel decisivo para a tomada de decisão. Assim, “se uma educação pretende desenvolver uma competência crítica, tal competência não pode ser imposta aos estudantes” (SKOVSMOSE, 2001, p.18), por isso a importância da comunicação entre professor-estudante e estudantes-professor, promovendo a “pedagogia emancipadora” de Paulo Freire (1972).

Com isso, quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, é preciso possibilitar um “um ambiente que oportunize reflexões e autorreflexões através de seus conteúdos, para que haja uma tomada de consciência acerca de nossos compromissos sociais enquanto seres humanos” (SANTOS, 2017, p. 55). Com isso, espera-se que os alunos desenvolvam um pensamento reflexivo e crítico acerca da sociedade que estão inseridos, atuando de maneira consciente como pontua Miranda (2015).

Os apontamentos mencionados nesta seção vêm reforçar as ideias apresentadas no texto e visam preencher algumas lacunas que foram levantadas durante a redação desta obra. A Educação Matemática Crítica vem ajudar a sociedade não somente com os saberes matemáticos em si, mas colabora também na formação de um cidadão crítico e reflexivo, que saiba distinguir por exemplo, ações governamentais sérias que visam o bem-estar da população de ações eleitoreiras que parecem beneficiar a população em época de eleição. Com isso precisamos cada vez mais incentivar uma formação escolar que exercite, na prá-

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.even3.com.br/xivenem2022/> Acesso em 14. Jul. 2022

tica, uma reflexão crítica da sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

AGUIR, A. B.; LOBATO, F. **Pesquisador Daniel Villela destaca a importância de modelos matemáticos em diversas áreas, como no estudo da pandemia de Covid-19**, 2020. Disponível em <<https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisador-daniel-villela-destaca-importancia-de-modelos-matematicos-em-diversas-areas-como#:~:text=Modelos%20matem%C3%A1ticos%20s%C3%A3o%20um%20fator,equacionar%20problemas%20em%20sa%C3%BAde%20p%C3%ABlica>> Acesso em: 12. Jul. 2022

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BIOTTO FILHO, D. O desenvolvimento da Matemática no trabalho com projetos. **Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)** - Instituto de Geociências e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Nova York: Herder and Herder, 1972.

HERSH, S.; PETERSON, B. Poverty and world wealth. In: Gutstein, E.; Peterson, B. (Ed) **Rethinking Mathematics: Teaching Social Justice by the numbers**. Milwaukee: Rethinking Schools, 2005.

MIRANDA, F. O. A inserção da Educação Matemática Crítica na escola pública: aberturas, tensões e potencialidades. **Tese (Doutorado em Educação Matemática)** - Instituto de Geociências e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

PAES, L. R.; MONTEIRO, A. S.; VINENTE, N. G.; ALMIEIRA, J. A.; NOGUEIRA, E. M. L. UMA REFLEXÃO PERTINENTE SOBRE A TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO. In: **V CO-NEDEU (Congresso Nacional de Educação)**. Recife, PE, p. 1-10, 2018.

PIZZOLATTO, C.; PONTAROLO, E.; BERNARTT, M. L. A educação matemática crítica na formação do cidadão para sua emancipação social. In: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, 2020.

SILVA, J. N. Educação Matemática Crítica: contribuições para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, políticas e sociais em sala de aula. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a Licenciatura em Matemática**. Universidade Federal de São João del-Rei, 2017.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SKOVSMOSE, O. **Um Convite à Educação Matemática Crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.



## **INTRODUÇÃO**

De acordo com a Organização para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), as competências da educação para o século 21 são: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Concomitante a isso, a Constituição Federal objetiva, em seu artigo 205 afirmar a educação como meio de alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, além de sua qualificação para o trabalho.

O que se espera do Estado nesse contexto é efetivar uma educação que proporcione seus objetivos como forma de afirmação de Direitos Humanos e que interrompa, no nosso contexto nacional, o ciclo de desperdício humano causado por sua relação perversa como o indivíduo que forma o grupo social. A evolução da sociedade é o fim estatal e o maior empecilho educacional para isso é o analfabetismo.

Assim, o Estado tem buscado, desde os primórdios da República a redução da taxa de analfabetismo, e de forma mais acentuada desde a redemocratização. Contudo a qualidade da educação não permite que se atinjam os níveis desejados e, pior, cria em sua lógica de vulnerabilidade a figura do analfabetismo funcional.

Mas o que se trata esse fenômeno brasileiro? Dessa forma, para explicar o fenômeno do analfabetismo funcional, buscamos no Rio de Janeiro as causas que o explicam.

## **O ANALFABETISMO FUNCIONAL E SEUS CONCEITOS**

O analfabetismo funcional pode ser compreendido de várias formas, e em uma expressão geral em consonância com o senso comum, de que é o analfabeto que sabe o básico da língua portuguesa, como, por exemplo, ler e escrever o próprio nome, assim como a leitura de informações básicas. Mas ainda que tal pensamento não esteja incorreto, é um conceito que vai além, que possui suas variações e detalhamentos, estas importantíssimas quando se analisa os seus dados e reflete sobre a atual conjuntura social em que vivemos e nas suas consequências no futuro que podem ser impactantes, o que inclusive buscou-se fazer através de um panorama neste trabalho para dar a devida importância ao tema tratado.

A importância dos conceitos sobre a situação do analfabetismo funcional é esclarecedora para que o leitor consiga apreender as abordagens e críticas futuras que serão feitas neste trabalho, ou seja, é um ponto de partida para uma construção que se revelará fundamental em diversos quesitos. Para tanto, vejamos um conceito bem simples sobre:

Analfabeto funcional é a denominação dada à pessoa que, mesmo com a capacidade de decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolve a habilidade de interpretação de textos e de fazer as operações matemáticas. Também é determinado como analfabeto funcional o indivíduo maior de quinze anos e que possui escolaridade inferior a quatro anos, embora essa definição não seja muito precisa, já que existem analfabetos funcionais com nível superior de escolaridade. (EVANGELISTA, MEDEIROS, 2019)

A clareza desse conceito é importante para que tenhamos em consideração a limitação intelectual da pessoa em não ir além de interpretação crítica textual, reflexões filosóficas e criação textual. Ainda assim, no mesmo caminho, mas num sentido mais técnico:

De acordo com o INEP, o conceito de analfabetismo funcional se refere ao número de pessoas com 15 anos de idade ou mais que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, menos de cinco anos de estudo completos. (HADDAD, SIQUEIRA, p. 97, 2015)

Esse conceito já aborda uma visão institucional e estatal sobre o analfabetismo funcional, um parâmetro estático que define a pessoa que pode ser classificada em tal condição.

Além disso, ainda existem os níveis de alfabetismo no Brasil de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), o qual apresenta cinco níveis de “habilidades funcionais” que o indivíduo pode ter adquirido ao longo da vida, sendo as seguintes: (i) analfabeto; (ii) rudimentar; (iii) elementar; (iv) intermediário; e (v) proficiente (INAF, 2018). É importante que façamos o esclarecimento de cada uma dessas habilidades, a fim de evidenciarmos o mínimo de habilidades que um cidadão precisa obter para gozar de seus direitos de forma livre.

Quanto a condição de analfabeto o INAF aduz com breves palavras que “os indivíduos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc.” (2018) Sendo esse grupo representado, infelizmente por 8% da

população brasileira entre 18 e 64 anos de idade, padrão utilizado para os demais grupos.

Após a primeira habilidade, as demais já são consideradas de indivíduos alfabetizados, ainda que com o mínimo para compreensão de leitura simples, como no nível rudimentar onde:

A pessoa com alfabetismo rudimentar é capaz de localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano. (INAF, 2018)

Importante o destaque de que 22% da população brasileira se encontra nessa condição, ou seja, um dado preocupante se partirmos de uma análise ampla sobre o quantitativo de pessoas. Ainda há o grupo dos alfabetizados elementares que representam uma parcela ainda maior da população, um total de 34%, que segundo o INAF:

É considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências. [...] O alfabetizado funcional em nível elementar tem condição de comparar e relacionar informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. (INAF, 2018)

Conforme as informações do INAF, vemos que o alfabetizado elementar ainda apresenta certo grau de dificuldade para exercer uma capacidade intelectual mais ampla, a ponto de criticar com mais fervor atos do cotidiano sociopolítico e promover debates sobre temas vitais para a sociedade. Também é importante o destaque de que dois grupos – os rudimentares e os elementares – representam 56% da população entre 18 e 64 anos, o que é um número muito considerável se analisarmos as métricas populacionais do Brasil.

Em seguida temos o grupo dos alfabetizados intermediários, os quais já possuem uma certa capacidade intelectual importante o suficiente para oferecer reflexões de importância necessária para o debate construtivo à sociedade.

É considerado alfabetizado no nível intermediário o indivíduo capaz de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. [...] Além disso, o alfabetizado intermediário interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos ou científicos), relacionando regras com casos particulares, reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum. Por fim, ele reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de

figuras de linguagem ou de sinais de pontuação. (INAF, 2018)

A partir desse grupo já podemos acreditar que é possível haver uma certa construção social em razão de debates fomentados por cidadãos dotados de tal capacidade intelectual, onde a chance de manipulação com falácias e Fake News é menor (mas ainda existente), que representa o quantitativo de 25% da população limitada no estudo, e a partir de sua própria opinião podem ter ou difundir ideias que seja opositoras ou revolucionárias em contrassenso aos meios manipuladores pela elite que busca a concentração de informações da grande sociedade através do conceito de manipulação da massa.

Como último grupo são apresentados os alfabetizados proficientes, aqueles que estão no ápice da escala de alfabetismo funcional e são dotados capacidade intelectual suficiente para se posicionar favorável ou contrariamente sobre determinada mensagem apresentada, de forma crítica ou construtiva, com aptidão para produções literárias, científicas etc., para contribuir com a sociedade e a comunidade acadêmica em sua respectiva área de ciência:

O indivíduo proficiente, no topo da escala de alfabetismo funcional, elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. É capaz de interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo a representação de informação quantitativa (intervalo, escala, sistema de medidas) e reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). A pessoa proficiente também está apta a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração e que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências (INAF, 2018).

Infelizmente apenas 12% da população brasileira é considerada proficiente em alfabetização, ou seja, basicamente uma minoria que detém a plenitude intelectual esperada de minimamente 90% da população, pois esperar que 100% da população brasileira fosse proficiente alfabetizada seria um grande utopia, tendo em vista a imensa desigualdade existente em nosso país atualmente, a qual fora agravada ainda mais na pandemia e em razão dos governantes que ocuparam os cargos executivos entre 2018-2022, buscando atender a interesses elitistas e externos a mando do capital.

Para Evangelista e Medeiros (2019) existem três níveis de alfabetização, sendo o

primeiro nível rudimentar, o segundo como básico (ou intermediário segundo o INAF), e o terceiro como pleno (ou proficiente), os quais os autos consideram apenas o nível pleno como satisfatório para a população, dando ao indivíduo autonomia e independência para exercer seus direitos e deveres, “já que têm meios suficientes para argumentar, questionar, reivindicar e até mesmo para se informar sobre determinado assunto” (EVANGELISTA, MEDEIROS, 2019). Logo, ao analisarmos os conceitos apresentados pelo INAF, vemos que apenas a habilidade de proficiência é única realmente válida para a alfabetização, o que é o ideal, visto a capacidade intelectual que é adquirida pelo indivíduo. Todavia, os dados mostram é um cenário diametralmente oposto, em virtude da péssima estrutura educacional brasileira, uma vez que mais de 80% da população brasileira não possui um nível de proficiência na alfabetização se considerarmos o nível pleno de aprendizado abordado pelos autores.

Esses índices tão altos de analfabetismo funcional no Brasil devem-se à baixa qualidade dos sistemas de ensino (tanto público, quanto privado), ao baixo salário dos professores, à desvalorização e desmotivação dos professores, à progressão continuada (ou aprovação automática), à falta de infraestrutura das instituições de ensino (principalmente as públicas) e à falta de hábito e interesse de leitura do brasileiro. Em alguns países desenvolvidos e/ou com um sistema educacional mais eficiente, esse índice é inferior a 10%, como na Suécia, por exemplo. (EVANGELISTA, MEDEIROS, 2019)

Por fim, com a exposição desses dados e conceitos compreendemos que a necessidade de alfabetização em um patamar de proficiência é indispensável para a construção de uma sociedade consciente e crítica, exercendo os seus direitos e deveres de forma clara, sem – ou nenhuma – chance de ser manipulada, engada e precarizada em razão de interesses de uma elite controladora que tem por objetivo a alfabetização rudimentar da massa, em um propósito de ter a mão de obra mais simples possível para que o capital seja movimentado.

Nessa perspectiva, levanta-se e comprova-se a hipótese de que o analfabetismo é resultado de uma construção arquitetada pelas elites do Brasil, que contribui para a não elevação de consciência dos sujeitos, corroborando o processo de dominação e alienação ideológica, condicionante para a manipulação das massas, ao projeto hegemônico do capital. O analfabetismo é uma verdadeira arma de guerra na luta de classes para perpetrar a desigualdade social e evitar a emancipação dos sujeitos mediante a sua pauperização e dependência, desenvolvidos por um processo

contínuo de expropriações.

Contudo, o problema da oferta precária e acrítica da educação desemboca na produção de analfabetos funcionais, pois, ao contrário da ideologia difundida, o objetivo dessa escolarização do trabalhador não visa à sua autonomia, mas sim, à sua instrução mínima para entendimento e execução das tarefas impostas pelas novas tecnologias do capital. (SANTOS, SOBRINHO, 2021, p. 78; 87-88)

Daí, portanto, “podemos dizer que o Brasil, de acordo os números, não pode ser considerado um país de maioria de analfabetos, mas amarga a condição de ter uma população com níveis precários e inacabados de educação, frutos de todo um processo histórico de exclusão e negação do acesso à escola para a sua população.” (SANTOS, SOBRINHO, 2021, p. 90). E assim, é aonde chegamos nos pensamentos elementares de Paulo Freire (2021), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, onde os oprimidos (nesta análise os analfabetos funcionais) necessitam de uma ação transformadora para que saiam da condição de oprimidos, mas sem a ótica opressora a qual cresceram e vivenciaram ao longo da vida, ou seja, de forma humanizada no ensino e libertadora.

[...]: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. [...] que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, [...]. (FREIRE, 2021, p. 43)

Nesse caminhar, uma reflexão no ensino, na metodologia educativa e nos meios pedagógicos de quem exerce essa função essencial de formar cidadãos é extremamente necessária e de forma constante para a mudança do pensar, em deixar de formar pessoas, mas em formar cidadãos, prezando pelo princípio da igualdade, não somente a igualdade de acesso à educação, mas a igualdade num conceito amplo, de oportunidades, de ensinamentos, de conhecimentos a quaisquer áreas do conhecimento que uma pessoa quiser aprender, de forma justa e correta.

A realidade da Educação em nosso país nos mostra como é urgente que as escolas, públicas e privadas, voltem-se para a formação de cidadãos conscientes de seu papel ativo na construção da história, desenvolvendo nos jovens o interesse por uma luta cujo objetivo seja a diminuição das diferenças sociais, em direção à igualdade, ao respeito, ao cumprimento e à garantia de algo tão necessário, já bem-sinalizado no artigo 5º da Constituição Federal. (CERRI, 2020, p. 4)

Assim, é importante que ao pensarmos em maneiras de dirimir o analfabetismo e principalmente o analfabetismo funcional, que tenhamos por princípio a forma libertadora e humanizada que Paulo Freire sempre defendeu não somente em *Pedagogia do Oprimido*, mas em todas as suas obras que se tornaram um alicerce para a prática educativa.

## **A RELAÇÃO SOCIAL FRUTO DESSA CONDIÇÃO**

A educação é um direito social constitucional que está prevista em alguns dispositivos da nossa carta maior, expressa como um direito social no artigo 6º e em uma seção inteira compreendida do artigo 205 ao 214, com uma gama importantíssima de direitos de todos e dever do Estado, bem como aos princípios norteadores, tal qual ao princípio da igualdade, o que só reforça a ideia de universalidade desse direito social.

A própria Constituição afirma que a educação deve preparar a pessoa para o exercício da cidadania, e aí compreendemos diversos direitos fundamentais, como o sufrágio universal, a liberdade de expressão, a livre iniciativa, de se reunir e se manifestar livremente, e diversos outros estampados ao logo da carta política. Dito isso, a doutrina constitucional enraíza esse pensamento para que essa garantia seja incansavelmente trabalhada.

No Brasil, em razão do histórico descaso do Estado no que diz respeito ao oferecimento de uma rede educacional extensa e de qualidade, ocorreu a marginalização de amplos setores da sociedade, prejudicando, inclusive a concretização de outros direitos fundamentais. Não por acaso, o próprio texto constitucional, em seu art. 205, preceitua que a educação deve ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse ponto, é interessante ressaltar o papel desempenhado por uma educação de qualidade na completa eficácia dos direitos políticos dos cidadãos, principalmente no que se refere aos instrumentos de participação direta, como o referendo e o plebiscito. **Isto porque as falhas na formação intelectual da população inibem sua participação no processo político e impedem o aprofundamento da democracia.** (BRANCO, MENDES, 2021, p. 346, grifo nosso)

O pensamento de que as falhas na formação intelectual ocasionam as falhas do processo político decorrente da ausência do cidadão e impede o fortalecimento da democracia é sem dúvidas o gatilho que nos desperta a crítica ao sistema educacional brasileiro, a manipulação das elites devido ao poder do capital, que configuram nas estatísticas apre-

sentadas sobre a população não alfabetizada de forma proficiente para fazer parte de uma sociedade participativa do modelo democrático em que vivemos, haja vista o poder emanar do povo em face do artigo primeiro do permissivo constitucional, assim como a construção do plano democrático tão almejado.

A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. **O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.** (MELLO JÚNIOR, 1986, p. 533 apud. MORAES, 2022, p. 958, grifo nosso)

Para além disso é importante que façamos um destaque especial ao princípio da igualdade, o qual é expresso no artigo 206, I, da Constituição, que pretende garantir a igualdade de acesso e ainda mais importante, a igualdade de permanência na escola se pararmos para pensar na evasão escolar que foi uma preocupação constante durante o ápice da pandemia oriunda da Covid-19.

O princípio da igualdade é basilar no ordenamento jurídico brasileiro, pois além de pavimentar a solidificação de alguns direitos humanos, como a dignidade da pessoa humana, esse princípio promove – ou pelo menos incentiva – a busca pelas condições que equalizam as desigualdades existentes atualmente, pois é um princípio que não precisa de um grande impulso para sua aplicação material, pois a igualdade é basicamente linear as condições e oportunidades a toda população na medida de suas capacidades, deixando de lado a formalidade do direito restrita apenas a Constituição e aos instrumentos normativos.

O princípio da igualdade de condições, na redação do artigo 206, inciso I, C.F., significa não uma igualdade meramente formal, mas, mais do que isso, uma igualdade no sentido material para abranger uma igualdade de oportunidades ao acesso e permanência na escola, com igual consideração e respeito. Trata-se, portanto, não apenas de uma igualdade perante a lei, mas de uma igualdade pela lei, como instrumento de libertação, de justiça social, inerente à dignidade da pessoa humana. (SOARES, 2010, p. 293)

Como já exposto, mais da metade da população brasileira em determinada faixa etária não possui um nível de alfabetização necessário para desenvolver um intelecto crítico para participar energicamente da construção sociopolítica nacional, estadual e municí-

pal, ou seja, que seja um cidadão ativo em busca dos seus direitos na comunidade a qual está inserido.

Dessa forma, ainda que tenhamos garantido o princípio da igualdade de forma material, isso não é o suficiente, pois para HADDAD e SIQUEIRA (2015) o analfabetismo funcional brasileiro é devido à dificuldade em manter um padrão de qualidade da aprendizagem alinhado aos interesses do aluno, enfatizando a melhoria na qualidade do ensino, indo além da garantia de acesso que nada mais é o princípio da igualdade materializado. A eficácia no ensino também é muito importante.

Ainda nesse pensar, é triste constatar que as escolas ainda formam jovens que são analfabetos funcionais, incapazes de interpretar textos ou produzir de maneira satisfatória que seja enriquecedora a sociedade (JORNAL DA USP, 2020). Até porque, a educação é, segundo SANTOS e SOBRINHO (2021), um mecanismo de desenvolvimento da autonomia e tecnologia para o desenvolvimento de massas, da consciência de classes, sendo que um processo educacional eficaz é basilar para a ideia de justiça e igualdade para todos.

Finalmente, os autores propõem uma valiosíssima reflexão sobre o analfabetismo como um problema social e como consequência uma trava para o desenvolvimento do país.

Nesse sentido, fazer um paralelo do analfabetismo como um problema social, fruto das mazelas do atendimento público em educação, [...] nos remete a perceber a negação da educação como um fator de exclusão, dado o próprio desenvolvimento social. Não tenhamos também a ilusão de que a educação irá resolver todos os problemas do país, mas certamente a sua negação vem se constituindo como uma trava para esse desenvolvimento, que é determinado nos dias atuais, em grande medida, pela condição socioeconômica dos sujeitos na sociedade. Ao longo dos tempos, a existência de uma classe desprovida desses meios formais de educação criou uma massa crédula propícia a ser manipulada a aceitar a sua condição social como algo ontológico ao seu ser, de forma que sua condição social fosse inerente à sua natureza. (SANTOS, SOBRINHO, 2021, p. 84)

Como dito é fundamental que a educação seja garantida de forma eficaz para que o cidadão de hoje e do futuro possa fazer parte do plano democrático, ainda que com dados extremamente preocupantes de que crianças com o ciclo de alfabetização prejudicado aumentou 65% durante a pandemia (CARTA CAPITAL, 2022).

Pois mesmo que garantida a igualdade de acesso ao ensino prevista na Constituição, esta de nada adianta se não houver a real materialização e efetividade nesse dever do

estado que é oferecer ensino público gratuito de qualidade a população, além de promover o diálogo crítico e libertador que Freire (2021) preconiza como um ato de reflexão a condição real do educando para que este entenda a sua real situação e possa ter uma reflexão crítica e libertadora, o que se conecta ao ideal de eficácia debatido nesse estudo, uma vez que se tal eficácia não é atingida aos educandos, “é fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (FREIRE, 2021, p. 72).

Contudo, ainda que seja um direito fortemente arraigado em nossa Constituição, a educação deve ser promovida com o objetivo de formar cidadãos críticos, plenamente alfabetizados, e com eficácia na aprendizagem. Que consequentemente conceba um Brasil realmente independente, com uma população que não sofra manipulações por uma elite dissimulada sob o pretexto de progresso nacional, que na verdade de forma ardilosa satisfazem seus interesses pessoais com a exploração da grande massa sem a capacidade intelectual necessária para questionar tais métodos, e se insurgir contra essa e outras formas de opressão.

## **A PERVERSIDADE DA APROVAÇÃO AUTOMÁTICA**

Durante o auge do isolamento social e o avanço da pandemia da Covid-19 houve um debate muito intenso sobre como as nossas crianças e adolescentes seriam tratadas no período em que ficariam sem aulas, os possíveis prejuízos e de que forma seriam mitigados os riscos da perda na aprendizagem e ao cumprimento do currículo. Em nível federal, o Ministério da Educação editou várias portarias regulamentando o ensino remoto e sua metodologia de aulas, onde ficaram conhecidas como síncronas e assíncronas, ou seja, sendo síncronas as aulas remotas onde o professor estava ao vivo com os alunos e assíncronas as aulas gravadas apenas para os alunos assistirem sem nenhuma interação e acompanhamento educacional.

Tal concepção no Ensino à Distância foi um padrão que perdurou durante os anos de 2020 e 2021, mas que em alguns lugares foi híbrida após o decaimento do grau de contaminação do coronavírus – e também de interesses negacionistas de governantes e de personas que eram contra o isolamento social em prol de medidas utópicas para vencer essa doença – onde alguns alunos por serem do grupo de risco ou possuírem familiares

nessa condição assistiam as aulas de casa de forma síncrona ou, então, a depender da orientação familiar, enquanto os demais alunos já em sala de aula acompanhavam presencialmente a ministração do conteúdo. Claro que o conceito mais técnico de ensino híbrido não reflete ao narrado, mas na prática em muitas escolas o que se viu foi essa modalidade. Ainda assim, é importante conhecer esse conceito.

O ensino híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação. Para a sua realização é necessário que, além da estrutura para a educação presencial, sejam estabelecidas condições, em nível de gestão e de ensino e aprendizagem, de disponibilização de recursos materiais, como equipamentos e acesso à rede, tanto para as instituições como para os estudantes. (UFJF, 2021)

É muito importante que a gente não se esqueça da desigualdade social que sempre existiu no Brasil, mas que com esse período de urgência sanitária ficou ainda mais latente, pois pelo fato de muitas crianças e suas famílias não possuírem uma renda familiar necessária para manter internet em casa, quiçá a alimentação necessária e afins, muito menos um aparelho celular (olhando pelo lado mais básico da coisa), estas não tem a estrutura necessária para o desenvolvimento necessário, quando o ideal seria um notebook em razão dos recursos tecnológicos possíveis e essenciais.

Essas condições impossibilitam e prejudicam o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em diferentes níveis de ensino, visto que a falta de estrutura é um empecilho enorme, além da falta de humanização no ensino que através de telas é quase impossível verificar o que um aluno pode estar transparecendo, isso se for possível ver, já que em certos extremos nem celular com câmera alguns alunos possuem ou preferem assistir com a câmera desligada por inúmeros fatores, isso quando a aula é realizada na modalidade síncrona ou o aluno possui um eletroeletrônico com câmera para acompanhar as aulas. Em um olhar crítico, é notável que não há a educação que humaniza segundo os ensinamentos de Paulo Freire (2021), muito menos as escolhas de quem gere o sistema educacional com um olhar pedagógico.

Portanto, é fundamental pensarmos como a escolha pelas aulas e tarefas virtuais cria mais problemas do que os resolve, sendo a educação à distância, no momento, um método ineficaz na medida em que não cumpre a função para a qual foi criado. Pelo contrário, gera ansiedade, medo, mais competição, angústia, depressão e

estresse desnecessários a pessoas cujo sentimento de aflição diariamente cresce dado o aumento do número de casos confirmados de contaminações e mortes em decorrência do Coronavírus. (CERRI, 2020, p. 3)

Nesse sentir é que podemos raciocinar de que forma a modalidade do ensino remoto foi prejudicial ao longo da pandemia, tanto num fator psicossomático quanto no fator qualitativo, ou seja, a alfabetização e a construção de conhecimentos aos alunos ao longo desses dois anos.

Para agravar ainda mais a situação, foi colocada em pauta a questão da aprovação automática (tecnicamente falando: progressão continuada), onde diversos estados realizaram medidas para os alunos não ficassem reprovados em seus anos, sob o pretexto de evitar a evasão escolar e garantir as matrículas. Essa possibilidade de avanço nas séries não é algo novo, já que encontra previsão legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 – mediante a interpretação do artigo 24, inciso II, alínea “c”, e inciso V, alíneas “b” e “c”, dos quais julgamos importantes a sua transcrição dos referidos dispositivos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: [...]

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; [...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:[...]

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; (BRASIL, 1996)

Para Bergatana (2008), o instituto da progressão continuada é a forma de evitar a evasão escolar e repetência que encontravam índices altos e dificultava o desenvolvimento escolar, sendo essa metodologia mais individualizada em razão do perfil de cada aluno, onde a autora verifica esse meio diferente de modo que “com essas alternativas e tendo o progresso como alavanca propulsora da aprendizagem, pretende-se beneficiar os alunos, favorecendo o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo” (BERGATANA 2008, p. 80).

[...] o sistema de avanços implica na adequação dos objetivos educacionais às po-

tencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola (SOUSA, 1998, p. 87 apud. BERGATANA, 2008, p. 77).

Por outro lado, a autora menciona a diferença da aprovação automática que não considera a aprendizagem do aluno. Mas para que seja fomentado o debate, vejamos a posição de NORONHA (2002) acerca da progressão automática, a qual considera basicamente o termo igual a expressão “aprovação automática” e tece críticas contundentes e coerentes com a posição adotada até então sobre a necessidade de um ensino eficaz.

No nosso entendimento, o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino, tal como vem sendo realizado, resulta na simples “aprovação automática” dos alunos; ou seja, muitos alunos vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvido os conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e a seu progresso profissional e social. (NORONHA, 2002, p. 5)

Todavia, é muito importante que os seguintes pontos sejam questionados: se nenhum aluno reprovou em um ano totalmente atípico, com perda de aprendizados indispensáveis, tendo fases essenciais atropeladas, com um conteúdo supérfluo, sem o devido acompanhamento pedagógico, de que forma essas perdas serão restituídas? Como serão formados cidadãos críticos e plenamente alfabetizados, em um nível de proficiência para atingirem um patamar intelectual que enriqueça toda a sociedade?

No que se refere ao conteúdo supérfluo é especificamente a falta de qualidade e profundidade dos conteúdos ministrados, pois com o implemento das metodologias remotas de forma emergencial, nada foi pensado com detalhes e o devido investimento foi dado para essa área vital que é a educação. E sobre a destinação de recursos, um estudo da Fundação Getúlio Vargas – FGV de 2022 sobre o retorno a escola evidencia o abandono da educação.

O fato de que o Ministério da Educação (MEC) até aquele momento só havia gasto R\$ 798 milhões no combate à pandemia, enquanto o Ministério da Saúde, por exemplo, gastou R\$ 35 bilhões e o Ministério da Economia gastou R\$168,5 bilhões,

já revela que a educação não foi vista como uma área prioritária pelo Governo Federal nesse momento de pandemia. Uma das primeiras medidas do MEC frente ao avanço do novo coronavírus foi a criação do Comitê Operativo de Emergência (COE) em 11 de Março, responsável por definir as principais diretrizes para o ensino do país durante a pandemia (Portaria nº 329). Medidas de apoio financeiro vieram em seguida, com boa parte delas geradas a partir da realocação do orçamento do próprio MEC. Além disso, não houve um esforço de difusão de metodologias e ações locais e internacionais bem-sucedidas de ensino à distância, nem a execução de políticas de mitigação orquestradas entre as diferentes esferas de governo. (NERI, OSÓRIO, 2022, p. 34-35, grifo nosso)

Como destacado nos dados apresentados pelos autores, a educação não foi uma prioridade dos governantes durante a pandemia, e os mesmos ainda trazem afirmações que corroboraram com as apresentadas nessa pesquisa de que a desigualdade existente no Brasil e a falta de estrutura para os alunos geram barreiras para o aprendizado.

Uma das principais barreiras ao ensino remoto de qualidade é a conectividade. Estimativas feitas por pesquisadores do IPEA apontam que, em 2018, cerca de 16% dos alunos de Ensino Fundamental (aproximadamente 4,35 milhões de alunos) e 10% dos alunos de Ensino Médio (até 780 mil pessoas) não tinham acesso à internet no país, e quase a totalidade desses alunos digitalmente excluídos estudavam na rede pública de ensino. Segundo a ONU, governos de todo o mundo que enfrentaram dificuldades de oferecer internet de qualidade para seus alunos optaram por adotar modalidades de ensino à distância mistas, combinando, por exemplo, o uso da internet com uma programação educacional de televisão e rádio, além da distribuição de materiais impressos. No Brasil, embora os estados tenham adotado alguma plataforma digital via internet para oferecer atividades escolares durante o período de isolamento social, somente 11 mobilizaram também a televisão, o que ilustra as poucas ações implementadas para superar a barreira do acesso desigual à internet no país. (NERI, OSÓRIO, 2022, p. 35, grifo nosso)

Um exemplo da prática dos estados que utilizaram o sistema de televisão para transmitir conteúdos foi o estado do Rio de Janeiro, como exemplo o município do Rio de Janeiro, utilizando a plataforma Rioeduca na TV<sup>1</sup> que transmitia conteúdo específicos a series do ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, também foram ministrados conteúdos na TV Aberta, mas foram disponibilizados 15 minutos

---

<sup>1</sup> A programação de videoaulas Rioeduca na TV é realizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro com a MultiRio e destinada a alunos da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/series/coletanea/17632-rioeducanavt>. Acesso em: 09 ago. 2022.

(!) por dia (O GLOBO, 2021)<sup>2</sup>, um absurdo inexplicável. É impensável que alguém vá absorver conhecimentos com 15 minutos de programação diária na televisão, é sinônimo de precariedade no ensino, do mais básico até os anos finais.

Esses fatos apenas evidenciam o descaso com a educação por parte dos governantes que nunca priorizaram a educação, apenas cumprem com seus deveres impostos pela Constituição para que sejam “bem aceitos” na população geral, mas esse abandono gera cidadãos despreparados, que não possuem um ensino de qualidade e humanizado para obterem um senso crítico, um pensamento transformador e que seja agregado à sociedade. Tudo isso é um verdadeiro projeto de precarização, verdadeiros retrocessos orquestrados por uma elite que deseja uma mão de obra simples e com o conhecimento mais básico possível para atender as demandas produtivas do capital.

Infelizmente, as políticas públicas para a educação nem sempre estiveram atreladas ao projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil; pelo contrário, esta se insere no contexto do capital-imperialismo, propalando-se a intenção de integrar esse segmento populacional à vida produtiva da nação de forma precarizada e fragmentada. A questão educacional, tanto no acesso quanto na permanência e qualidade, ainda se constitui um problema a ser superado, tendo em vista que a falta de um projeto popular e emancipador de educação corrobora a produção e reprodução do analfabetismo absoluto e funcional, relegando aos trabalhadores uma educação com pouca ou quase nenhuma qualidade. É pouco provável o desenvolvimento efetivo de um país quando este mantém iletrada ou semiletrada significativa parcela de sua população, e este é o desafio a ser superado. (SANTOS, SOBRINHO, 2021, p. 89)

Sobre a aprovação automática, tendo em vista os conceitos apresentados há pouco, esse instituto é gerador de muito debate na sociedade, inclusive debate político com diversos vieses e acabou sendo utilizado por vários estados como ressaltado anteriormente, com o objetivo primário de evitar a evasão escolar e outros prejuízos a comunidade escolar, mas o que na prática aconteceu não foi exatamente isso, ainda que se tenha evitado a evasão escolar, a qualidade no ensino não foi garantida.

O estado do Rio de Janeiro foi um estado que se utilizou da aprovação automática, mediante regulamentação expressa do Secretário de Educação, tal qual a Resolução SE-

---

<sup>2</sup> O GLOBO. Aulas na rede municipal do Rio têm só 15 minutos por dia na TV. Por Pedro Zuazo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/aulas-na-rede-municipal-do-rio-tem-so-15-minutos-por-dia-na-tv-24966366>. Acesso em: 10 ago. 2022.

EDUC nº 5.879, de 13 de outubro de 2020, que estabeleceu de forma excepcional normas complementares para a organização e reestruturação de oferta do ensino fundamental e médio, no ano letivo de 2020, que acabou estabelecendo de forma “excepcional” a aprovação automática para os alunos<sup>3</sup>.

Em razão disso, e seguindo os pensamentos de NORONHA (2002), não é nenhuma ousadia afirmar que as crianças que sofreram com essa medida podem se encaixar em uma geração perdida, “na medida em que a esses alunos não foram asseguradas as condições para a absorção do conhecimento historicamente construído pela sociedade” (NORONHA, 2002, p. 6).

Essa geração, portanto, está em dissonância com os avanços tecnológicos conquistados pela sociedade, no sentido de que não está em condições de acompanhar e fazer uso desses avanços de forma plena, o que significa muito mais do que simplesmente poder utilizar um computador. A configuração tecnológica da sociedade atual – em permanente mutação – exige uma capacidade de decodificação muito diferente da de 10 anos atrás. Vivemos na era da sociedade digital (na qual a informática e a biotecnologia avançam em todos os setores da vida do cidadão e, sobretudo, no mundo do trabalho), sendo cada vez mais acentuada a dissonância entre o que os alunos da rede pública estadual recebem na escola e esses avanços tecnológicos. Há toda uma nova ótica envolvida e que não alcançada pelos atuais modelos educacionais. (NORONHA, 2002, p. 6)

O interesse dessa colocação é que ela tem vinte anos, e incrivelmente está atualíssima, verdadeiramente atemporal, pois com esses dois anos de ensino precarizado o que pode ser esperado das crianças de hoje no futuro é a falta de capacidade para acompanhar o mundo contemporâneo que virá em razão de falhas pretéritas de aprendizagem.

É ainda mais triste pensar que essa ausência de conhecimentos também causará impactos na vida política. Olhando para o exemplo territorial citado até então, o estado do Rio de Janeiro, não podemos esperar uma perspectiva de melhora na qualidade dos governantes que são escolhidos através do voto, já que o histórico da política estadual não possui bons antecedentes, e que para esse histórico não se repita é através de uma construção social importante como uma educação de qualidade, que seja eficaz, humanizadora, inclu-

---

3 Art. 8º - Os resultados obtidos pelos estudantes no ciclo único de avaliação não ensejarão reprovação, excepcionalmente para o ano letivo de 2020. [...] § 2º - Aos alunos da 3ª série do Ensino Médio e do IV Módulo da Educação de Jovens e Adultos que desejarem, será facultado, no ano letivo de 2021, o regresso para realização de atividades de reforço escolar.

siva, e engajadora, com o intuito de formar cidadãos alfabetizados proficientes e críticos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A lógica de produção de números, finalidade da aprovação automática é, não só, uma forma equivocada de garantia à educação como um crime com o futuro da sociedade brasileira. Seria uma forma excelente de se alcançar índices de “alfabetização”, como também da perpetuação do desperdício de gerações de indivíduos que nem são cidadãos e nem proficientes no conhecimento formal.

A incompreensão do contexto social e político, enquanto membros de uma sociedade com Direitos garantidos, e a interpretação de fatos complexos não é um acaso, é um projeto político que tem sido muito bem realizado no Brasil. O Estado cria ferramentas para educar a um custo cada vez menor, alcançando uma sociedade formada por incapazes saídos de uma linha de produção capitalista, que se preocupa com números e não com a qualidade.

## **REFERÊNCIAS**

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, 2008, p. 73. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106776>. Acesso em 10 ago. 2022

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06 ago. 2022.

CARTA CAPITAL. **Número de crianças que não sabem ler e escrever aumentou 65% na pandemia, diz ONG**. Por Marina Verenicz. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/número-de-criancas-que-nao-sabe-ler-e-escrever-aumentou-65-na-pandemia-diz-ong/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

EMERGENCIAL. v. 3, n. 3, 2020: **Epistemologia e Práxis Educativa** – EPEduc. DOI: <https://doi.org/10.26694/epeduc.v3i3.11661>. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11661>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. (orgs.). **ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021**.. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/>

index.html. Moderna: São Paulo, 2021. Acesso em: 05 jun. 2022.

DOS SANTOS, José Ronaldo Silva; SOBRINHO, Tenório Batista Lima. Escola, Educação Básica e Analfabetismo Estrutural no Brasil: A Negação da Escola aos Trabalhadores. v. 10 n. 17 (2021): **EJA em Debate**. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3217>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **FGV SOCIAL LANÇA A PESQUISA RETORNO PARA ESCOLA, JORNADA E PANDEMIA**. Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-retorno-para-escola-jornada-e-pandemia>. Acesso em: 07 ago. 2022.

HADDAD, Sérgio, SIQUEIRA, Filomena. ANALFABETISMO ENTRE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. n. 2 **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(2). <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.81>. Acesso em: 30 jul. 2022.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **Habilidades Funcionais**. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/>. Acesso em: 04 jun. 2022.

JORNAL DA USP. **Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais**. Por Tainá Lourenço. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. 04 jun. 2022.

JORNAL O GLOBO. **Aulas na rede municipal do Rio têm só 15 minutos por dia na TV**. Por Pedro Zuazo. <https://oglobo.globo.com/rio/aulas-na-rede-municipal-do-rio-tem-so-15-minutos-por-dia-na-tv-24966366>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MEDEIROS, Francisco Rogerio Luz de; EVANGELISTA, Hilbert Vasconcelos. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL. Atlante. out. 2019. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. ISSN: 1989-4155. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/consideracoes-analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional - Série IDP**. 17ª Ed. Saraiva Jur: São Paulo. 2022. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555593952/epubcfi/6/48%5B%3Bvnd.vst.idref%-3Dcap5.xhtml%5D/4/322%5Bc32%5D/3:19%5Bca%C3%A7%2C%C3%A3o%5D>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. 38. ed. Atlas: São Paulo, 2022. Disponí-

vel em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771868/epubcfi/6/50%5B%3Bvnd.vst.idref%3Dchapter15%5D!/4/328%5Bch15sec2%5D/5:22%5BE%20D%-2CESP%5D>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MULTIRIO. **Rioeduca na TV**. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/series/coletanea/17632-rioeducanativ>. Acesso em: 24 jul. 2022.

NERI, Marcelo Cortês. OSÓRIO, Manuel Camillo. **Retorno para Escola, Jornada e Pandemia**. FGV Social, Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/RetornoParaEscola/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Progressão continuada ou “aprovação automática”. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem. **Fórum de Debates**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.crmario-covas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do Séc. XXI**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Ensino híbrido: entenda o conceito**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/>. Acesso em: 07 ago. 2022.



## **INTRODUÇÃO<sup>1</sup>**

No século IV a.C., um poeta nascido em Mântua compunha as Geórgicas, poema didático sobre cuidados com a terra, plantações e animais. Era Virgílio (70 – 19 a. C.), o mesmo autor da epopeia Eneida e das poesias pastoris que compõem as Bucólicas.

Nas últimas semanas, um dos seus versos nos vem à mente, diante de acirradas discussões sobre a criação de uma linguagem não-binária. Diz o vate Felix qui potuit cognoscere causas rerum (v. 490, II). Numa tradução literal, Feliz quem pode conhecer as causas das coisas.

Sentimo-nos inclinados a concordar com o seu pensamento. Quando abordamos uma questão sob vários pontos de vista, numa perspectiva holística, sincrônica e diacrônica, adquirimos um conhecimento mais “acabado” dos fatos. Organizar racionalmente o que é recebido pela intuição parece-nos um caminho seguro, como sugere Kant na obra *Crítica da Razão Pura* (2016).

Afirmam os livros de Lógica que a eficácia da argumentação depende da consistência e da força persuasiva dos argumentos. Premissas verdadeiras ajudam a construir uma conclusão. Então, selecionamos fundamentos sólidos e verdadeiros em trabalhos científicos de autores renomados.

Determinados a examinar os diversos aspectos das polêmicas surgidas sobre a linguagem não-binária, buscamos fundamentos na história da Língua Portuguesa, Gramática Histórica, Linguística, Sociolinguística e Psicologia Social. Consideramos imprescindíveis estudos realizados por Saussure (2006), Bakhtin (1997), Bagno (2007), Damasceno (2020), Tarallo (2005), Teles (2005), Moreira (2008) e outros cujas contribuições contemplaremos ao longo do texto.

Partimos do princípio universalmente aceito de que uma língua muda segundo tradições, costumes, contaminação linguística, cultura, modernização tecnológica etc. A ação do tempo e o viver das populações afetam a língua. É um código construído e constantemente impactado. Lembremo-nos, também, de que a cultura se refaz constantemente, e as pessoas se organizam e reorganizam. A língua é variável e mutante porque é cultura.

Perguntas que guiarão nossa conversa: que transformações podem ocorrer na lín-

---

<sup>1</sup> Expressão usada pela Rainha diante do espelho no conto A BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES

gua, qual a relação entre língua, cultura, sociedade e formação de uma identidade, qual a possibilidade de criação de uma linguagem e seus impactos linguísticos, sociais etc. Por último nos deteremos na análise da proposta de linguagem não-binária, esclarecendo polêmicas e algumas peculiaridades dessa proposta de linguagem inclusiva, não-binária ou neutra.

## **EM BUSCA DE CASOS**

### **Uma antiga inscrição latina**

Convidamos o leitor a uma viagem no tempo. Partimos do império romano, no período do latim arcaico, 600 a.C. aproximadamente, para analisarmos a inscrição de um achado arqueológico. Trata-se de uma fivela de ouro (fibulla), encontrada na região de Preneste, na qual podemos ler MANIOS MED FHEFHAKED NVMASIOI. É a mais antiga inscrição latina, posteriormente transcrita com algumas alterações: MANIVS ME FECIT NUMERIO, que podemos traduzir por Mânio me fez para Numério.

Você deve estar se perguntando por que o exemplo nos interessa. Vejamos. Algumas alterações aconteceram e são visíveis: Manios> Manivs; med> me; fhefhaked> fecit; Numesioi> Numerio. Estamos falando de metaplasmos, transformações na grafia das palavras, alterações de letras, mudanças no radical do verbo por síncope etc.

É preciso lembrar que o latim vulgar era a língua falada, não correspondia à forma erudita, clássica, polida pela gramática e usada por escritores, portanto material bastante propenso a alterações pelos falantes.

Embora coexistissem, como passar do tempo e sujeitas a inúmeras influências, as duas variantes perderam suas características originais, resultando daí uma outra língua, mais simples, analítica, com o uso de preposições para suprir as necessidades sintáticas causadas pela perda dos casos (nominativo, genitivo, dativo, ablativo, instrumental e locativo). Só o acusativo sobreviveu, por isso é chamado de caso lexicogênico. A sintaxe também se altera: a frase perde a ordem rígida e ganha liberdade. Simplificação para inserir socialmente os menos letrados. Pelo bem do povo, em última instância.

Voltemos, agora, nosso olhar para a língua portuguesa. Os mesmos fenômenos observados na inscrição da fibulla ocorrem, hoje, na língua portuguesa. A palavra você com

frequência vira “Cê vai comigo?”. Originalmente diríamos Vossa Mercê.

A lista pode ser grande: cove (couve), dinheiro (dinheiro), feiz (fez) trusseru (trouxeram), muié (mulher). E a frase Por que você não veio ontem? Pode virar Por que é que cê num veio onti?. Já ouvi alguma coisa como As crianças num sabe... flexionando apenas o artigo no plural.

Como um organismo vivo, a língua se transforma não obstante os esforços da gramática que, prescritiva por natureza, diz o que é certo e o que é errado, dita as regras do bem falar e do escrever.

## **UM POUCO DE HISTÓRIA**

### **Mudanças radicais**

Recuperemos alguns aspectos da formação da língua portuguesa para situarmos melhor a questão em estudo.

Estudos comparativos colocam o latim no ramo das línguas indo-europeias como o Sânscrito, o Grego, as línguas eslavas etc. Ao longo do tempo, sofreu mudanças radicais na sua estrutura interna, em função dos contatos com as línguas dos povos conquistados. Os estudiosos apontam para a presença de um substrato resultante das contaminações linguísticas. Com a queda do império romano, o Latim deixou de ser a língua oficial, e os resultados dessas alterações se manifestaram: nasciam as línguas neolatinas: português, italiano, espanhol, sardo, romeno, provençal, ladino ou rético, dalmático e outras línguas minoritárias.

Em Portugal, às margens do rio Minho, o dialeto galego-português começou a ser falado. No século 12 este dialeto tornou-se a língua oficial do Condado Portugalense. Por volta do século 14 as diferenças entre o galego e o português se acentuaram. Com a ampliação do império de Portugal, o português passou a ser a língua oficial por ordem do rei Dinis I.

O conhecimento da língua empregada por Pero Vaz de Caminha na Carta a el-rei Dom Manoel sobre o achamento do Brasil, escrita em 1º de maio de 1500, em Porto Seguro, Bahia, pode ilustrar mudanças sofridas pela língua portuguesa.

Transcrição paleográfica

Snõr

posto queo capitam desta vossa frota e asy os outros capitaães screpuam avossa alteza anoua que se ora neesta naue gaçam achou. Nom leixarey tam bem de dar dissominha comta avossa alteza asy como eu milhorpoder ajmda que perao bem contar e falar o saiba pior que todos fazer. Pero tome vossa alteza minha jnoramçiapor boa vontade. A qual bem çerto crea (...) (Arquivo Nacional Torre do Tombo, 1968)

Muitos séculos nos separam das características da linguagem desse texto e as do vernáculo que utilizamos hoje. O que houve nesse intervalo? São muito nítidas as mudanças.

Vamos recorrer a Saussure para entender o funcionamento de uma língua. Segundo o filósofo e linguista suíço (1857 – 1913), na sua obra *Curso de Linguística Geral* (1916), a língua convive com duas forças opostas: o espírito de campanário e a força do intercuro. A primeira faz com que uma comunidade seja fiel às suas tradições e evite inovações; a força de intercuro obriga os homens a uma reação que provoca a disseminação de ideias. O intercuro ocorre quando há o contato entre falantes de diferentes localidades, possibilitando uma troca de influência entre eles. Daí surgem os dialetos.

A força do espírito de campanário, por sua vez, faz preservar e conservar as características da língua. Apesar das variações dialetais os sujeitos se reconhecem como falantes da língua portuguesa.

Resumindo, muitos fatores atuam sobre a língua, por exemplo o tempo, a contaminação linguística, empréstimos e o distanciamento no espaço.

É preciso citar também a lei do menor esforço, ou seja, a tendência dos falantes a simplificarem a emissão dos sons, dinamizando e facilitando a comunicação, fato que pode gerar variações linguísticas.

A conclusão parece-nos óbvia: o falante, o usuário da língua age como uma espécie de vetor das transformações e a língua é um material passível de ser mudado, plasmado de outra forma, embora continue a ser um sistema. Do ponto de vista da sua natureza nos dá sua permissão.

## **POR DENTRO DAS MUDANÇAS**

Como vimos anteriormente, há certos fenômenos que detectamos em línguas antigas que sobrevivem em outras contemporâneas. Estudos diacrônicos comprovam mudanças no Português do Brasil (PB). Estudos realizados por Tarallo (1993) sugerem que o final do século XIX foi o período em que surgiu a gramática do PB. Segundo o autor é o momento em que nossa gramática se massifica no domínio da escrita, uma vez que as inovações linguísticas tornam-se visíveis quando aceitas na fala.

Nas suas pesquisas Chaves (2006) e Moreira (2008) utilizam amostras escritas como fontes de dados para constituir um corpora e decifrar o Português Brasileiro.

### **Tipos de mudanças observados**

#### **Metaplasmos**

Dizem os especialistas que a variação se manifesta com maior evidência no léxico, nas realizações de determinados sons e no ritmo da fala, de maneira a distinguir áreas linguísticas e falares.

Observemos alterações por supressão, adição ou mudança na estrutura de uma palavra; são os chamados metaplasmos.

adição: stella >estrela; advogatum > advogado > adevogada  
transformação: calçado >carçado  
síncope: vossa mercê > você > vc  
monotongação: vocabulário > vocabularo  
apócope: receber > recebê  
ditongação: rapaz > rapais, nós > nósis

#### **Mudanças semânticas**

Segundo explicações postadas no CLUBE DO PORTUGUÊS (2017), no nível semântico também ocorrem mudanças. Podemos observar que o significado das palavras pode se alterar ao longo do tempo. Por extensão um significado pode adquirir um sentido mais amplo: embarcar adquire o sentido de entrada em qualquer veículo além de entrar em um barco.

Em Latim a palavra carta designava qualquer tipo de escritos e livros. Agora, apenas correspondência.

Por enfraquecimento o sentido também se altera: emérito inicialmente se referia a qualquer pessoa que se aposentava; passou a designar algo ou alguém distinto ou ilustre.

A palavra libertino é outro exemplo de mudança semântica: significou primeiro o escravo; hoje, indivíduo devasso.

Por último, a palavra mina: do sentido de jazida passou a mulher que dá dinheiro ao amante (gigolô) e a mulher jovem, menina.

Cara, tô a fim daquela mina!

### **Mudanças sintáticas**

Estudos do Português Brasileiro (CHAVES; MOREIRA, 2006) recolhem múltiplos exemplos de mudanças sintáticas na língua portuguesa contemporânea:

*Eu no sábado espero você.  
Deixa eu te perguntar você um negócio.  
Essas ruas estão passando muito carro.*

No livro *A Pesquisa Sociolinguística* (2005, pp. 44 e 55), Tarallo recolhe e analisa alguns exemplos:

*Eu tenho uma amiga que ela é ótima.  
Aquele meu amigo de que você gosta muito dele é ótimo.  
Eu tenho uma amiga que o marido dela se mudou para o Rio.*

### **AH! REFORMAS E MAIS REFORMAS!!!**

Quem já passou dos setenta anos se lembrará que, em determinado momento, pharmacia passou a farmácia, amàvelmente perdeu o acento grave em razão de reformas ortográficas. Falemos das reformas oficiais ocorridas em 1911, 1971 e 2009.

Basicamente a Reforma de 1911 simplificou a grafia das palavras que tinham influência grega ou romana: phosphoro > fósforo, philosophia > filosofia, psalmo > salmo, columna > coluna.

Uma tentativa de acordo ortográfico entre Brasil e Portugal, em 1943, não vingou. Então os países, pelo Acordo de 1971, resolveram mudar principalmente a acentuação das palavras para que a ortografia fosse igual. Aboliram os acentos diferenciais: piloto > piloto, côr > cor, êle > ele. Algumas exceções foram mantidas: pode/ pôde, pelo/ pêlo, tem/ têm.

As palavras com acréscimo do sufixo -mente: inegável > inegavelmente mantinham o acento ou o mudavam para acento grave. Exemplos: amável > amavelmente, sensível > sensivelmente, cristã > cristãmente.

A proposta de Acordo de 1990 deu muita dor de cabeça. Assinado em 1990, apenas em 2009 foi ratificado. Tratava-se de mais uma tentativa de unir a língua portuguesa da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Principais mudanças: eliminação do hífen de algumas palavras e do trema, as letras k, w e y entram no alfabeto, desaparecimento do acento diferencial, os ditongos éi, ói e éu não são mais acentuados em paroxítonas (ideia, jiboia, heroico), perda do acento do ditongo oo (vôo > voo).

## **A NORMA-PADRÃO**

Passemos a conversar sobre a norma-padrão. Já se perguntou quais os critérios levados em conta na escolha de uma língua como oficial? Fatores extralinguísticos de caráter social, político ou econômico interferem na escolha de uma língua-padrão. Conferem prestígio a uma determinada variedade em detrimento de outras. A escolha não acontece pela “qualidade”, excelência ou primor de uma variante linguística.. Ao longo da história do mundo há inúmeros exemplos: a Coreia, em 1946, com a queda do império japonês, adota oficialmente o hangul como língua oficial para abolir a influência do japonês e marcar sua nacionalidade.

Ao longo de toda a história brasileira, o português falado pelas classes mais favorecidas tem sido a variedade prestigiada em detrimento de todas as outras, é a chamada norma-padrão, é a que foi eleita como representativa de um país, é ensinada e aprendida na escola. Ganhou status social e passa a ser instrumento de dominação sobre as demais variedades que passam a ser consideradas inferiores devido a uma visão preconceituosa, perpetuada de alguma maneira por meio das regras impostas pela gramática da língua escrita, que legitima a linguagem-padrão como única. (TELES,2005 ,p.2)

Segundo Teles (2005, p. 1) um dos méritos dos estudos sociolinguísticos está no fato de nos lembrar que “cada língua corresponde a uma escolha entre as várias possibilidades linguísticas apresentando variações relevantes em função de valores sociais, regionais, de faixa etária, de situação econômica etc.”.

## **LÍNGUA, SOCIEDADE E CULTURA**

Não há dúvidas quanto ao fato de a língua ser um sistema semiótico-social. Antes mesmo da nossa existência, ela já se instalara no mundo.

[...] aquilo que falamos não é apenas produto de nossos pensamentos, pois a língua está por trás dos significados que organizam o mundo e as relações sociais. A língua realiza a estrutura e o sistema social e é através dela que um indivíduo assume um lugar na sociedade. É porque o intercâmbio linguístico com o grupo que determina o status do indivíduo e o molda como pessoa. Ou seja, aquilo que eu falo realiza, ao mesmo tempo, o que eu sou e o meio em que vivo. (DAMASCENO, 2020)

As relações de causa e efeito entre a língua, a sociedade e a cultura têm sido objeto de estudo por muitos especialistas.

Qual o papel da linguagem na construção de uma cultura, na atribuição de significados à realidade, na produção de valores, crenças etc?

Unanimemente estudiosos afirmam que a cultura se constrói paulatinamente pelas interações dos indivíduos ao longo do tempo.

## **LÍNGUA E IDENTIDADE**

Segundo Le Page (1980 apud TELES , 2005), todo ato de fala é um ato de identidade. A linguagem é o índice por excelência da identidade.

Para Coelho (2013, p.2) a identidade se constrói por meio da língua e da cultura. Língua, cultura e identidade são conceitos intrínsecos e interdependentes. Pode-se falar de uma relação de imanência. E acrescenta (2013,p.33) “[...] tanto a língua, quanto a cultura e a identidade fazem parte do processo de constituição do indivíduo em sujeito”.

A língua é instrumento que permite ao homem constituir-se como ser social, político e ideológico. Sendo uma construção, a identidade é mutável.

A sociedade tem passado por muitas transformações em vários campos (classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, religião etc.). Todos os aspectos da vida humana são impactados por essas transformações especialmente os processos identitários dos indivíduos. Um novo conceito surgiu no mundo acadêmico-científico, o de “crise de identidade” que, segundo Coelho (2013, p.29), “é entendida como um efeito de uma mudança estrutural que vem ocorrendo na sociedade com a pós-modernidade”.

Segundo Hall (2004 apud COELHO, 2013, p.5 - 6) as velhas identidades que por muito tempo deram estabilidade ao mundo social entraram em crise, fazendo surgir outras novas, fragmentando o indivíduo moderno visto até então como um sujeito unificado. Abalam-se os quadros de referência que propiciavam aos indivíduos um posicionamento imutável como ser social. A concepção positivista de identidade fixa, essencial ou permanente sofre um revés. Identidade é processo em andamento.

## **LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA**

Evidenciadas as características do nosso universo linguístico e com os conceitos de língua, cultura, sociedade e identidade já explicitados, passemos a analisar a proposta de linguagem não-binária.

A mudança na língua é um processo que está ligado às mudanças em uma sociedade – na forma como seus indivíduos enxergam o mundo e a si próprios. A linguagem não-binária e seu sistema são adaptações na língua em função de novos significados, de novas concepções de identidade. (DAMASCENO, 2020)

Em entrevista ao Politize!, a doutora e pesquisadora Ana Pessotto afirma que

Foi uma grande descoberta para mim, como pesquisadora, porque percebi o quanto a linguística formal brasileira estava defasada no que diz respeito ao estudo e descrição da marcação de gênero, pautada ainda no trabalho de Mattoso Câmara, que apesar de genial, é da década de 70, quando o trabalho experimental em linguística não era tão difundido como hoje e, principalmente, o debate sobre linguagem inclusiva, se existia, não tinha essa visibilidade toda.

Na mesma entrevista, acrescenta que o uso genérico do masculino “é uma regra que foi determinada nos anos 60, por um linguista chamado Mattoso Câmara Jr. Ele definiu o que até hoje é conhecido como norma culta da língua portuguesa”.

Nos idos de 1960, o próprio Roman Jakobson, linguista russo, em conferência na Universidade de São Paulo (USP), apontava os seis elementos presentes em todo ato comunicativo: emissor (locutor), receptor (interlocutor), mensagem, canal e código referente. Salientava que o mau uso ou ausência desses elementos geraria o ruído na comunicação, ou seja, uma comunicação imperfeita.

Sem dúvida a Sociolinguística, ao classificar e nos explicar os tipos de variantes linguísticas – diatópicas (geográficas), diacrônicas (históricas), diastráticas (grupos sociais) e diafásicas (formal ou informal), nos ajuda também a entender a relação entre comunicação e variação linguística. É preciso considerar as variáveis: faixa etária, local de origem, grau de escolaridade e de formalidade etc. para evitar os ruídos ou a falta de comunicação.

Rebatendo uma crítica à implementação da linguagem inclusiva, salientamos que aprendê-la não afeta o conhecimento e uso da norma culta que já coexiste com outras variantes linguísticas. O conhecimento e uso das variantes linguísticas torna o emissor, em sentido lato, “poliglota ou plurilíngue” na sua própria língua. Pode ajudá-lo a realizar o processo de comunicação ao considerar o contexto e as características do receptor. E, assim, evitar o ruído no processo.

Vale a pena repetir: até hoje a língua culta, gramaticalizada e ensinada nas escolas conviveu com todas as variantes sem “corromper” as linhas demarcatórias de umas e outras. Autonomia linguística, ou seja, competência para saber escolher a mais adequada, em cada contexto, deveria ser um objetivo do ensino de língua portuguesa nas escolas.

A linguagem não é simplesmente um sistema de sinais que nos permite estabelecer comunicação com outros indivíduos, possibilitando, assim, a interação dos usuários da língua, mas também é uma forma de se manifestar socialmente, reivindicar direitos, ter voz- tal como a literatura de Racionais MC's, Emicida e tantos outros artistas que utilizam uma variação sociolinguística em seus textos a fim de apresentar a dimensão de uma determinada minoria social. Dessa forma, acreditamos que toda linguagem é um espelho social que reflete as necessidades de um povo.

Marcos Bagno (2007) diz que a língua é como um rio em uma intensa corrente que

se renova incessantemente - por outras palavras, a língua é viva e acompanha diretamente as transformações da sociedade, são águas novas em todos os momentos; não fica restrita ao igapó - uma poça de água inerte - que somente receberá novas águas quando vier a próxima cheia. E no rio da língua portuguesa correm águas LGBTQIA+<sup>2</sup>, cuja visibilidade humana e voz foram ocultadas por anos. Nessa perspectiva, urge a análise e o debate sobre a linguagem inclusiva proposta por essa comunidade.

Antes de mergulhar nesses apontamentos, julgamos necessário conceituar alguns termos que facilitarão a compreensão dessa discussão. Assim, entende-se por “sexo biológico” aquele que se atribui a uma criança em seu nascimento e que fica restrito em masculino, feminino ou intersexo - pessoas que são reconhecidas geneticamente por um sexo, mas possuem características hormonais de outro. Já “identidade de gênero”<sup>3</sup> refere-se a como cada indivíduo se reconhece socialmente, por exemplo uma pessoa possui o sexo biológico masculino, mas se identifica com gênero feminino, e a ela denominamos transsexual (ou trans) - vale ressaltar que pessoa cisgênero é aquela se identifica com o gênero do qual lhe foi atribuído como sexo biológico. E, por fim, um outro termo fundamental nessa abordagem é “orientação sexual”, que, basicamente, se deduz a qual gênero o indivíduo sente-se atraído sexualmente, a exemplo de pessoa bissexual - aquela que sente atração pelo sexo masculino e feminino.

Após essa breve exposição, analisaremos, então, a constituição da linguagem neutra, recorrente nas redes sociais e, por consequência, geradora de muitas celeumas. Em suma, a neutralidade da linguagem proposta pela comunidade LGBTQIA+ no Brasil suscita a reflexão de que na língua portuguesa a marcação do masculino como uma maneira abrangente ao se referir a um grupo é, na realidade, uma forma excludente, porque não traz a representatividade do gênero feminino, por exemplo, e, sobretudo, de pessoas não-binárias - tendo, dessa forma, a ideia de linguagem inclusiva. Por isso, é cada vez mais comum nos depararmos no mundo virtual com construções “todes”, “elu”, “meninxs”, “trabalhadores” entre outros termos.

Gaigãia e Lobo (2014) desenvolvem o Guia para linguagem não-binária ou neutra

---

2 Basicamente a sigla significa Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queer (transitam entre os gêneros), intersexuais, assexuais e o + tenta incluir todas as variações de sexualidade e identidade de gênero - tais como os panssexuais.

3 Há diversas identidades de gêneros.

através do blog Espectrometria Não-Binária a fim de propiciar reflexão e debate sobre a neutralização do sistema linguístico. O guia apresenta diversas formas de utilizar a linguagem inclusiva para se referir a uma pessoa não-binária - dentre elas, destacam-se:

- a) deleção da letra “a” ou “e” em pronomes - ou seja, ao invés de se dizermos “A caneta é dela”, diríamos “A caneta é del” - isso também se aplica aos pronomes pessoais, alguns possessivos e demonstrativos.
- b) substituição das vogais “a” e “o” em pronomes, substantivos e adjetivos por “e(s)”, a exemplo de “Todes minhes beles alunes fizeram a lição” (vale ressaltar que a proposta se aplica apenas às pessoas).
- c) supressão de “eu(s)” e de “a(s)” dos pronomes demonstrativos “sua(s), seu(s), utilizando “su(s)” ou sue(s).
- d) alteração dos pronomes “essa(s)” ou “esse(s)” e “esta(s)” ou “este(s)” pelos pronomes não-binários “est(s)”.
- e) aplicação do termo neutro a numerais que fazem referência a um gênero - isto é, substituir “passaram pela rua duas jovens” por “passaram pela rua dues jovens”.
- f) por fim, converter os artigos definidos “a(s)” e “o(s)” por “le(s)” - “Les jovens passaram pela rua”.

Em princípio, parece algo absurdo adotarmos toda essas regras em nosso cotidiano, todavia a comunidade LGBTQIA+ salienta que todas essas terminologias devem ser aplicadas ao se referir ou durante a comunicação com pessoas que não se identificam com a dualidade do sexo biológico.

A linguagem neutra visa se comunicar de maneira a não demarcar gênero no discurso linguístico, a fim de incluir todos os indivíduos. Aplica-se a pessoas não-binárias, bebês intersexo, ao nos referirmos a um grupo de pessoas com mais de um gênero ou quando não sabemos quais pronomes usar com determinada(s) pessoa(s). (ALMEIDA, 2020, p. 7)

A partir desse contexto, entendemos que a linguagem não-binária ou inclusiva é uma tentativa de incluir - e não alterar - outras formas de estabelecer a comunicação entre as pessoas, sem a necessidade da marcação de gênero no discurso, assim como ocorria em alguns verbetes no latim, língua que dá vida ao português.

Por outras palavras, essa proposta não visa apenas uma introdução de novas regras à gramática normativa, mas um ato de resistência aos padrões - atitude que se torna árdua devido ao preconceito enraizado e à banalização da visão social na tentativa de introduzir a linguagem não-binária ao sistema linguístico do português brasileiro – lembremo-nos de que o movimento de neutralização da linguagem se faz presente em outros contextos linguísticos, tal como no espanhol, alemão, inglês e entre outros.

Outros aspectos poderiam ser considerados em relação à linguagem inclusiva, como as dificuldades que os disléxicos, os que realizam a leiura labial (surdos) e cegos que leem através de softwares enfrentariam. Entretanto, pareceu-nos mais conveniente, neste estudo, insistir nas possibilidades que a língua nos oferece e acentuar a questão da identidade individual que se firma através da linguagem. Um outro estudo pode focalizar mais profundamente os argumentos a favor e contra a proposta de linguagem inclusiva e propor soluções.

### **Inclusiva e não-binária: semelhanças e diferenças**

Depois de todos esses levantamentos, é pertinente observarmos os aspectos distintos das nomenclaturas “linguagem não-binária ou neutra” e “linguagem inclusiva” – utilizadas geralmente apenas como sinônimos.

Em ambas propostas, o escopo principal é incluir socialmente ‘todes’ os falantes, dando voz e vez para as suas pautas de discussões e, conseqüentemente, visibilizar a luta e as conquistas de seus direitos. Todavia, existe uma linha tênue que difere as duas abordagens e isso se concretiza devido às intencionalidades linguísticas.

Vejam, linguagem não-binária - como já mencionada - é a proposta de inclusão da neutralidade da linguagem no falar português, à luz de pronomes neutros - assim denominados; enquanto a linguagem inclusiva abrange a toda proposta linguística que, de alguma forma, visa minimizar a exclusão de pessoas na utilização da língua – um dos mais significativos exemplos advém de pautas feministas acerca da marcação do gênero masculino ao se referir a um grupo, tal como o uso do pronome “todos” a fim de contemplar um público com diversos gêneros.

Imaginemos a seguinte situação: um palestrante inicia a sua palestra saudando o

público dizendo ‘boa noite a todos, todas e todes’, nesse discurso, há a promoção da linguagem inclusiva, porque o emissor faz uso de diversas vias para não praticar a exclusão no ato de comunicação – isto é, utiliza o “todos” às pessoas do gênero masculino; o “todas” as do gênero feminino; e, por fim, o ‘todes’ as que não se identificam na binaridade de gênero.

### **Linguagem inclusiva: da teoria à garantia de direitos**

Como já mencionamos, a língua se transforma em conformidade às necessidades dos falantes e isso não pode ficar apenas na teoria, dentro dos livros didáticos, deve transcender – torna-se um ato político, na garantia de direitos.

A exemplo disso, podemos observar a lei de nº 12.605, de 03 de abril de 2012<sup>4</sup>, sancionada pela ex-presidenta Dilma Rousseff, em que determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau de diplomas – atitude simples da aplicação da linguagem inclusiva.

Em contrapartida, quando a inclusão linguística se refere às pessoas não-binárias, o panorama político ainda está estagnado, a título de exemplo analisemos o Projeto de Lei de nº 5.198, de 2020, proposta pelo deputado Junio Amaral (PSL – MG), visa vedar “o emprego de linguagem que, corrompendo as regras gramaticais, pretendam se referir a gênero neutro, inexistente na língua portuguesa” (AMARAL, 2020).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partimos do princípio de que a língua não é imutável, que os seus usuários são vetores de transformação, que a sociedade e a cultura se transformam e a identidade do sujeito se constrói no emaranhado social e cultural onde vive. De acordo com a Psicologia Social o Homem, realidade inacabada, imperfeita, ser em processo de fazer-se homem, indivíduo e sujeito mutável e mutante, elege, opta continuamente por este ou aquele paradigma que a ciência, a cultura e os avanços tecnológicos criam e recriam.

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12605.htm) Acesso em: 20 out. 2022.

Analisamos a proposta de uma linguagem não-binária reconhecendo até legalmente o direito do cidadão de pleiteá-la.

Como a questão não é apenas linguística, sugerimos que a questão seja amplamente discutida no âmbito social.

### *Espelho, espelho meu...*

A beleza da Branca de Neve incomodava a rainha. Frequentemente perguntava ao espelho mágico quem era a mais bonita. Queria ouvir a sua resposta. Não uma resposta verdadeira. Instituí-a-se como parâmetro de beleza. Verdadeira tirania estética.

O espelho deve refletir com fidelidade o que capta. Tergiversar seria alterar a realidade refletida.

O universo linguístico é complexo, prenhe de variações que nascem de um contexto sociocultural, adaptando-se continuamente a demandas provenientes de seus falantes. Espelha diferenças. Reflete identidades. Socializa quando considera as diferenças ou exclui quando as ignora.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Gioni Caê. **Manual para o uso da linguagem neutra em Língua Portuguesa**. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

AMADO, J. **Capitães de areia**. Disponível em: [docs.google.com/file/d/0B5XDNx3](https://docs.google.com/file/d/0B5XDNx3). Acesso em: 20 fev. 2022.

ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO. **Carta de Pêro Vaz de Caminha**. 1 de Maio de 1500. Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.pdf> Acesso em: 27 fev. 2022.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CLUBE DO PORTUGUÊS. **O que é alteração semântica**. CLUBE DO PORTUGUÊS, 2017. Disponível em: <http://clubedoportugues.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CHAVES, Elaine; MOREIRA, Juliana Costa. Um estudo da implementação de mudanças sintáticas no português brasileiro. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 17, n 2, p. 163-185, 2012. Disponível em: [periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/about/contact](http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/about/contact). Acesso em: 27 fev. 2022.

COELHO, Lidiane.Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelha de. **Língua, Cultura e Identidade: Conceitos Intrínsecos E Interdependentes**. Disponível em:<https://sistemas.inft.edu.br>. Acesso em: 21 fev.2022.

DAMASCENO, Lucas. **Pensando a relação entre língua e identidade a partir da linguagem não-binária. Vai um linguista aí?** Ouro Preto, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://eivaiumlinguistaai.ufop.br/pensando-a-relacao-entre-lingua-e-identidade-a-partir-da-linguagem-nao-binaria/> Acesso em: 14 fev. 2022.

FOLTER, Regiane. **Linguagem inclusiva e linguagem neutra: entenda a diferença**. Disponível em <https://www.politize.com.br/linguagem-inclusiva-e-linguagem-neutra-entenda/> . Acesso em 27 fev. 2022.

GAIGIA, V.; LOBO, Cari Rez. **Guia para linguagem oral não-binária ou neutra**. Disponível em <[https://identidades.fandom.com/pt-br/wiki/Linguagem\\_n%C3%A3o-bin%C3%A1ria\\_ou\\_neutra](https://identidades.fandom.com/pt-br/wiki/Linguagem_n%C3%A3o-bin%C3%A1ria_ou_neutra)> Acesso em 26 fev 2022.

GALVES, Charlote. MUDANÇA SINTÁTICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO. **Cuadernos De LA ALFAL** nº 12 (2)nov. 2020: 17-43. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org>. Acesso em: 16 fev. 2022.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Vozes, 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios)

TELES, Tercia A. F. **Linguagem e identidade social – uma abordagem sociolinguística**. Disponível em: [http://cetrans.com.br/tercia\\_ataíde\\_frança\\_teles](http://cetrans.com.br/tercia_ataíde_frança_teles). Acesso em:15 fev. 2022.

# *Dos autores*



## **Dra. Cátia Rejane Mainardi Liczbinski**

Doutorado em Ciências Sociais pela UNISINOS. Graduação em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1994), Especialização em Direito Privado e Mestrado em Direito, Desenvolvimento, Gestão e Cidadania pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora nos cursos de Direito, Relações Internacionais e Administração. Professora em cursos de Pós-Graduação, como da FGV. Coordenadora de Grupos de Pesquisa. Pesquisadora. Atua principalmente nos seguintes temas: Introdução ao Direito, Teoria Geral do Direito, Filosofia, Direito Constitucional, Empresarial, Meio Ambiente, Consumidor, Direitos Fundamentais, Direitos Humanos, Desenvolvimento, Sustentabilidade, Ética, Sociologia Jurídica. Membro do Observatório de Direito Internacional- Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: [catia.rejane.prof@gmail.com](mailto:catia.rejane.prof@gmail.com)

## **Claudinei Zagui Pareschi**

Doutorando em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), na linha de pesquisa História e Filosofia de Educação. Pesquisador pelo grupo Horizonte da UFSCAR. Pesquisador do grupo Movimentos Docentes da UNIFESP. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Anhanguera (Uniderp). Especialista em Educação a Distância pela UNIP. Especialista em Filosofia pela UNESP (Marília). Atualmente é Diretor de escola na Prefeitura Municipal de Limeira, atuando também nos seguintes temas: Teoria Crítica, Ciências Sociais, Filosofia do Direito, Filosofia da Educação, Ética, Tecnologia na Educação, Educação a Distância, Formação Continuada, Formação de Professores, Educação e Gestão Democrática. Orcid 0000-0002-1402-0059Contato: [claudineipareschi@estudante.ufscar.br](mailto:claudineipareschi@estudante.ufscar.br)

**Dra. Enaile Flauzina Carvalho**

Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em História Social das Relações Políticas (PPghis-Ufes).

**Fátima Andreoli Della Torre**

Mestrado em Educação pela Universidade Paulista - UNIP Bacharelado e Licenciatura em Português e Latim pela Universidade de São Paulo Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE Professora de Pós - Graduação em Educação Especial na Universidade Cidade de São Paulo - UNICID Coordenadora do Curso de Alfabetização de Adultos na FIG/UNIMESP Coordenadora da Central de TCC no UNIBERO Chefe do Departamento de Educação do UNIBERO Professora de Latim e História de Roma no UNIBERO Professora de Língua e Literaturas Portuguesa e Brasileira na FIG/UNIMESP e UNICID Professora de Literatura Africana de Língua Portuguesa na FIG/UNIMESP Professora de Literatura Latino-Americana na FIG/UNIMESP Professora de cursos TEIA para professores da rede pública Professora de Produção Textual na FIG/ UNIMESP Professora de Didática no Curso de Pedagogia na FIG/ UNIMESP Professora de Currículo no curso de Pedagogia da FIG/UNIMESP Supervisora de Estágio Curricular no UNIBERO e FIG/UNIMESP Autora de artigos científicos na área da Educação Palestrante em eventos para alunos de Letras e Pedagogia.

**Israel Aparecido Gonçalves**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: educa\_isra@yahoo.com.br

**Helena Gomes Alves**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA Programa-Graduação em Educação- PPGE (2021). É membra do Grupo de Pesquisas Escola, Currículo e Formação Docente- PPGE/ UFMA, Grupo de Pesquisa Escrita e Produção de Saberes – GEEPS/UFMA, associada à Associação de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdade Atenas Maranhense - FAMA(2009), Pós- Graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Mario Schenberg / ISEC (2015), Pós- Graduação em Docência na Educação Superior pelo Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão – CAPEM(2008). Graduada em Letras pela Faculdade Santa FÉ (2005). Exerceu a função de Chefe do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Humberto de Campos – (MA) foi coordenadora Ensino Fundamental II Anos Finais . Desenvolve Trabalhos de Extrema Relevância para Rede de Ensino sendo Formadora pela Editora Moderna para o Sistema Municipal de Educação do Município de Humberto de Campos- MA

**Luís Fernando Nascimento Alves**

Pós-graduando em Direito Tributário e Direito Empresarial pela Legale Educacional. Graduado em Direito pelo Centro Universitário de Barra Mansa - UBM, Campus Barra Mansa. Membro pesquisador do Núcleo de Estudos em Direito e Desigualdades - NEDD vinculado ao UBM, além de pesquisas já realizadas nas áreas dos direitos humanos, sociais, constitucionais, e direito privado. E-mail: nascimentoaluis-99@outlook.com

**Dra. Maria Aldenora dos Santos Lima**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná(Dinter/UFAC/UFPR); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Especialista em Pedagogia Gestora-IVE (2005); Especialista em Educação Especial e Inclusiva – FACINTER (2012); Especialista em Língua Portuguesa (UFAC); Graduada em História pela Universidade Federal do Acre – UFAC (2005); Professora do Centro de Educação e LETRAS-CEL-UFAC;

Professora das disciplinas de Língua Brasileira de Sinais-Libras e Fundamentos da Educação Especial; Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAI/PROAES/UFAC); Membro do Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação-GILDA (UFPR/CNPq e Educação Inclusiva/ Educação Especial): Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano, do(a) Universidade Federal do Paraná e Pesquisadora na área da Educação Inclusiva e Educação de Surdos.

#### **Dr. Marcelo Teixeira de Azevedo**

Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) e Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade Santa Cecília. Professor de graduação do curso de Engenharia de Controle e Automação da Faculdade de Santa Bárbara d'Oeste. Ministra aulas na pós-graduação do Grupo IBMEC e no Senai-SP. Possui experiência em docência na graduação e na pós-graduação para os cursos de Redes de Computadores, Segurança da Informação, Sistemas de Informação e Análise e Desenvolvimento de Software. Também possui experiência em EaD pelo SENAC no desenvolvimento de materiais de estudos e gravações de videoaulas. Na indústria possui mais de 15 anos de experiência na área de segurança da informação e redes de computadores. Tendo trabalhado em grandes companhias, destacando-se: IBM e AT&T.

#### **Dra. Patrícia Cristina de Aragão**

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba, Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba, Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História prática pedagógica e Formação de Professor. Atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Juvenil, História e Cultura Afro-Brasileira, Literatura de Cordel, Interculturalidade, ensino de história, História da Educação, Migrações, Formação de Professor e Educação do

campo. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena Neabí (UEPB).

**Dr. Tiago Giorgetti Chinellato**

Doutorado em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro e Mestrado em Educação Matemática pela mesma instituição. Tem licenciatura em Matemática na Universidade Federal de São João Del-Rei. No Mestrado investigou a utilização dos computadores nas escolas públicas estaduais de Limeira/SP. No Doutorado investigou quais são as perspectivas que os professores têm quando participam de uma formação continuada com tecnologias e elaboram atividades de conteúdos matemáticos, inspiradas no material didático do estado de São Paulo, mediadas pelo software GeoGebra. Atualmente atua no Ensino Superior e Ensino Fundamental II, lecionando disciplinas de conteúdos matemáticos. E-mail: tiagogiorgetti@gmail.com

**Thomaz José Portugal Coelho e Santos**

Docente do curso de graduação em Direito do Centro Universitário de Barra Mansa (UBM. RJ), e da pós-graduação em Direito Penal da Universidade Estácio de Sá. Pós-graduado em Política Internacional. Mestre em Sociologia Política pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ/UCAM). Professor pesquisador nas áreas de desigualdades, cidadania e teoria do Estado. Coordenador do Núcleo de Estudos em Direito e Desigualdades. E-mail: tjose.portugal@gmail.com.

**Dr. Ueber Jose de Oliveira**

Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Mestrado em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFes); Graduação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFes). É professor Adjunto do Departamento de História (DHIS), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É também Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas (PPghis-Ufes). Tem experiência na área de História e Ciência Política,

com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: Brasil Republicano, História do Espírito Santo, Partidos Políticos e Sistemas Partidários, Eleições e Ditadura Civil-Militar.

### **Rosiane Ribeiro Justino**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville (SC). Atualmente é professora - Secretaria da Educação de Joinville. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e especialização em Gestão Escolar, pela Faculdade de Educação São Luís (FESL) e em Pedagogia da Infância - Ed. Inf. e séries iniciais, na Faculdades de Ciências Sociais Aplicadas (CELER/FACIS).

### **Rodrigo Silva Siqueira**

Licenciatura Plena em Letras - Português/ Inglês pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo. Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Educacional da Lapa. Pós-Graduação em Psicopedagogia (Cursando) pelo Instituto Brasileiro de Formação de Educadores. Professor de Língua Portuguesa na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Professor de Língua Portuguesa na rede particular de ensino do município de Guarulhos. Professor-orientador de TCC na rede particular de ensino no município de Guarulhos. Palestrante em eventos sobre Educação.

## *Política e Escopo da Coleção de livros Humanas em Perspectiva*



A Humanas em Perspectiva (HP) é uma coleção de livros publicados anualmente destinado a pesquisadores das áreas das ciências humanas. Nosso objetivo é servir de espaço para divulgação de produção acadêmica temática sobre essas áreas, permitindo o livre acesso e divulgação dos escritos dos autores. O nosso público-alvo para receber as produções são pós-doutores, doutores, mestres e estudantes de pós-graduação. Dessa maneira os autores devem possuir alguma titulação citada ou cursar algum curso de pós-graduação. Além disso, a Coleção aceitará a participação em coautoria.

A nossa política de submissão receberá artigos científicos com no mínimo de 5.000 e máximo de 8.000 palavras e resenhas críticas com no mínimo de 5 e máximo de 8 páginas. A HP irá receber também resumos expandidos entre 2.500 a 3.000 caracteres, acompanhado de título em inglês, abstract e keywords.

O recebimento dos trabalhos se dará pelo fluxo contínuo, sendo publicado por ano 10 volumes dessa coleção. Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

A nossa política de avaliação destina-se a seguir os critérios da novidade, discussão fundamentada e revestida de relevante valor teórico - prático, sempre dando preferência ao recebimento de artigos com pesquisas empíricas, não rejeitando as outras abordagens metodológicas.

Dessa forma os artigos serão analisados através do mérito (em que se discutirá se o trabalho se adequa as propostas da coleção) e da formatação (que corresponde a uma avaliação do português e da língua estrangeira utilizada).

O tempo de análise de cada trabalho será em torno de dois meses após o depósito em nosso site. O processo de avaliação do artigo se dá inicialmente na submissão de artigos sem a menção do(s) autor(es) e/ou coautor(es) em nenhum momento durante a fase de submissão eletrônica. A menção dos dados é feita apenas ao sistema que deixa em oculto o (s) nome(s) do(s) autor(es) ou coautor(es) aos avaliadores, com o objetivo de viabilizar a imparcialidade da avaliação. A escolha do avaliador(a) é feita pelo editor de acordo com a área de formação na graduação e pós-graduação do(a) professor(a) avaliador(a) com a temática a ser abordada pelo(s) autor(es) e/ou coautor(es) do artigo avaliado. Terminada a avaliação sem menção do(s) nome(s) do(s) autor(es) e/ou coautor(es) é enviado pelo(a) avaliador(a) uma carta de aceite, aceite com alteração ou rejeição do artigo enviado a depender do parecer do(a) avaliador(a). A etapa posterior é a elaboração da carta pelo editor com o respectivo parecer do(a) avaliador(a) para o(s) autor(es) e/ou coautor(es). Por fim, se o trabalho for aceito ou aceito com sugestões de modificações, o(s) autor(es) e/ou coautor(es) são comunicados dos respectivos prazos e acréscimo de seu(s) dados(s) bem como qualificação acadêmica.

A nossa coleção de livros também se dedica a publicação de uma obra completa referente a monografias, dissertações ou teses de doutorado.

O público terá acesso livre imediato ao conteúdo das obras, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

É possível notar um sentido prático e útil no que se está fazendo. Se o professor não ensinar perguntas, ele não possibilita o desenvolvimento da inteligência, mas apenas o exercício da memória. Treinar a memória é importante. Reduzir a aprendizagem à memória é empobrecedor, pois, boa memória até os estúpidos tem, como bem lembra Rubem Alves. Que esta obra e seus temas diversos nos encaminhem, de modo especial, para a arena da reflexão e das perguntas. Perguntar é um ato de rebeldia e subversão. Viva o portador de perguntas. Quem aprendeu a perguntar significa que aprendeu a aprender.

