

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira  
Vânia de Fátima Martino  
Genaro Alvarenga Fonseca  
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano  
Sílvia Regina Viel (Orgs.)

# Olhares, Experiências e Vivências do Cotidiano Escolar

Coleção Educação e Educandos

# 21

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



# **OLHARES, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR**

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira  
Vânia de Fátima Martino  
Genaro Alvarenga Fonseca  
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano  
Sílvia Regina Viel (Orgs.)**

**OLHARES, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO COTIDIANO  
ESCOLAR**

**ISBN 978-65-88771-31-0**

**FRANCA  
Uni-FACEF/UNESP**

**2022**

**Comissão Científica**

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)  
Antônio César Peron (Uni-FACEF)  
Fábio Senne (USP/Unesco)  
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)  
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)  
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)  
Maria Madalena Gracioli (FFCL)  
Rodrigo Humberto Flauzino (USP)  
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)  
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)  
Sofia Marques (Universidade do Porto)  
Talita Bordignon (UFG)  
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

**Conselho Editorial**

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)  
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira ((Uni-FACEF)  
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

---

© 2022 dos autores  
Direitos de publicação Uni-FACEF

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

Coleção: Educação e Educandos, v.21.

O51d

Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.)

Olhares, experiências e vivências do cotidiano escolar. /  
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro  
Alvarenga Fonseca; Ana Lucia Furquim Campos-Toscano; Silvia Regina  
Viel (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2022.  
(Coleção: Educação e educandos, v.21).  
111p.; il.

ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3

ISBN Volume: 978-65-88771-31-0

DOI

1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional I.T.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca  
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos



## PREFÁCIO

Esta obra é fruto do *VIII Simpósio de Educação e V Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação* e de uma longa parceria entre a Universidade Estadual Paulista/UNESP e do Centro Universitário Municipal de Franca/UNIFACEF no âmbito dos temas, pesquisas e experiência no campo da educação. Desde seu nascimento este evento tem produzido novos olhares, novos saberes que possibilitaram diferentes para os assuntos abordados. Contando com a participação de pesquisadores, docentes, educadores e demais interessados de instituições públicas e privadas, este encontro lança ao término de cada evento uma produção de textos e obras disponibilizadas a toda sociedade apresentando amplamente a temática tratada.

Este livro aqui intitulado: ***Olhares, experiências e vivências do cotidiano escolar*** trata de temas abrangentes cujo foco são as políticas públicas em suas múltiplas faces, sob o olhar atento de distintos autores, pesquisadores, educadores e demais estudiosos dos temas comprometidos com a discussão em torno da realidade educacional brasileiras e as possibilidade de mudança. Neste volume reunimos temas amplos que contemplam as políticas educacionais, o cotidiano escolar, os processos de ensino e aprendizagem, frente a realidade social, educacional do Brasil e ainda, não podendo faltar, o contexto da pandemia de Covid 19 e suas implicações no contexto escolar. Os temas dispõem-se na seguinte sequência: ***A cultura escolar na educação mão na massa***, em que a autora apresenta uma nova perspectiva do trabalho educativo envolvendo diferentes agentes como professores, alunos, comunidade de forma integradora; ***A formação política e cidadã na sociologia práticas pedagógicas que promovam o ensino da Constituição Brasileira no Ensino Médio***, onde os autores constroem possibilidades práticas pedagógicas para o Ensino Médio, tendo como tema a Constituição Federal em diálogo com o Currículo do Estado de São Paulo (2012); ***Ensinar e aprender em tempo de pandemia o ineditismo do contexto educacional frente às desigualdades sociais e educacionais do país***, texto onde as autoras apresentam um verdadeiro panorama crítico no contexto educacional com vistas a pandemia do Covid 19 e as desigualdades sociais e educacionais no Brasil; ***Leitura Viva: o diálogo afetivo que promove vivências e aprendizado***, trata de um relevante relato de experiência desenvolvido em uma escola pública cujo objetivo foi o gosto pela leitura e a formação de leitores críticos e reflexivos do mundo; ***O importante papel do professor na desnaturalização da desigualdade social por uma educação esclarecedora e emancipadora***, em que os autores discutem possibilidade e proposições para uma desnaturalização da desigualdade brasileira e suas implicações no campo educacional; ***Pequenos confinados: reflexões sobre a educação em tempos de Covid-19***, uma abordagem do confinamento ao qual as crianças foram submetidas, as suspensão das aulas presenciais, as desigualdade e implicações sociais e educacional advindas; e por fim: ***Relato de Experiência: Direita e esquerda as principais ideologias políticas da modernidade - do século XVIII ao XXI*** onde os autores expõe uma experiência de ensino de História junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública com vistas a construção de um conhecimento crítico e reflexivo.

Entende-se que as experiências, os olhares, as análises apresentadas neste livro são oportunas, relevantes e adequadas ao propósito deste evento, ou seja, discutir e propor no sentido mais amplo ações, mudanças, construindo novas perspectivas para o futuro das políticas públicas e da educação de maneira geral. Esperamos que os leitores possam apreciar a obra.

Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino  
FCHS- Universidade Estadual Paulista/Franca

## SUMÁRIO

A CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO MÃO NA MASSA .....	8
A FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADÃ NA SOCIOLOGIA: práticas pedagógicas que promovam o ensino da Constituição Brasileira no Ensino Médio.....	17
ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA: o ineditismo do contexto educacional frente às desigualdades sociais e educacionais do país.....	40
LEITURA VIVA: o diálogo afetivo que promove vivências e aprendizado.....	56
O IMPORTANTE PAPEL DO PROFESSOR NA DESNATURALIZAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL: por uma educação esclarecedora e emancipadora.....	69
PEQUENOS CONFINADOS: reflexões sobre a educação em tempos de Covid-19 .....	80
RELATO DE EXPERIÊNCIA: direita e esquerda: as principais ideologias políticas da modernidade - do século XVIII ao XXI .....	99
ÍNDICE .....	109



## A CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO MÃO NA MASSA

Luciana do Nascimento Kettle  
Instituto Federal do Amazonas - Ifam  
lukettle@gmail.com

Denys Santos da Cruz  
Instituto Federal do Amazonas - Ifam  
dncruz@gmail.com

### 1. INTRODUÇÃO

A Cultura Escolar refere-se ao conjunto de práticas que envolvem o cotidiano escolar. Essas práticas podem ser desenvolvidas através de algumas regulamentações, processo de gestão escolar, através do dia-a-dia dos atores das escolas (professores, alunos, comunidades, familiares), das experiências pedagógicas, metodologias de ensino adotada, etc.

Antoniassi (2017, *apud* VINÃO FRAGO, 2000, p.100) explica ainda que “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas”.

Esses aspectos do conjunto de hábitos que envolvem a Cultura Escolar são “vivos” e são passíveis de adaptações constantes por se tratar em sua gênese de uma ação em sociedade. Já não somos o que éramos ontem e não deveríamos assim perpetuar práticas e normas que envolvem o cotidiano escolar.

Para contribuir com essa discussão, destacamos um trecho do texto de Faria *et.al* (2004), que trata sobre as questões de mudanças e impactos da Cultura Escolar:

No que se refere ao impacto da escolarização sobre a sociedade, Viñao aborda os hábitos e comportamentos, as experiências cognitivas que a escola proporciona e que se estendem ao corpo social, como as noções de tempo e espaço. (FARIA *et.al*, 2004, p.12 )

As mudanças dos processos comportamentais da sociedade inerente ao espaço e tempo devem ser o fator principal para que a escola possa adotar hábitos condizentes com o momento, tornando-se um instrumento de impacto e contribuindo para a transformação social.

Dessa forma, ao percebermos avanço das tecnologias, o surgimento de novas soluções através de aplicativos, programas, sites, mostrando-nos formas diferentes de interação e mudando assim nossa forma de agir e pensar, podemos entender a necessidade de mudanças e adaptações no cotidiano escolar.

Considerando esses aspectos, a educação mão na massa surgiu como uma nova abordagem capaz de desenvolver alguns destes elementos, pois o aluno participa de forma ativa, sendo responsável pelo processo de aprendizagem, através da ação direta na construção de soluções criativas para problemas multidisciplinares através de atividades que normalmente envolvem experimentos em laboratório, prototipação eletrônica, impressão 3D, fresagem e corte de madeira, entre outras atividades. (MEDEIROS *et.al*, 2016)

No contexto histórico, Dale Dougherty iniciou o movimento mão na massa e/ou movimento *maker*, lançando a *Make Magazine* em 2005 e criando com isso o conceito do *DIY (do-it-yourself)* ou simplesmente faça você mesmo, desde então o movimento transformando os espaços educativos.

O movimento *maker* é uma extensão tecnológica da cultura do “Faça você mesmo”, que estimula as pessoas comuns a construir, modificarem, consertarem e fabricarem os próprios objetos, com as próprias mãos. (SILVEIRA, 2016, p.131.)

Sob o mesmo ponto de vista Anderson (2015, p.76) afirma que “com o barateamento e democratização das ferramentas não há como limitar a criatividade das pessoas com disposição e capacidade de criar”.

Contudo, os diferentes e diversos espaços estruturados para práticas que envolvem a educação mão na massa que englobam os *Fab Labs*<sup>1</sup>, *Hackerspaces* e *Makerspaces*<sup>2</sup> que estimulam a troca de práticas e conhecimentos científicos e tecnológicos, o que promove diferentes relações entre a ciência, tecnologia e sociedade, um contraponto à estrutura formal educacional posta.(MANNRICH, 2019). Em Manaus existem alguns desses locais, com acesso público, além de que algumas escolas já estão inseridas espaços *Maker* em suas dependências. Podemos citar o exemplo do Centro de Educação Tecnológica do

---

<sup>1</sup> *Fab Labs*: laboratório de Fabricação Digital – Impressão 3D

<sup>2</sup> *Hackerspaces* e *Makerspaces*: espaço colaborativo de compartilhamento de ferramentas e tecnologia para criação de projetos, protótipos e trabalhos manufaturados.

Amazonas - CETAM que em 12 de julho de 2021 inaugurou o seu laboratório *Maker*, conforme podemos observar na Figura 1 (AMAZONAS, 2021).

**Figura 1** - Laboratório Maker CETAM



Fonte:(AMAZONAS, 2021).

Ao utilizar esses espaços colaborativos e interativos os alunos são incentivados a criatividade e a colaboração, fazendo uso do pensamento computacional e utilizando metodologias ativas, como por exemplo Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, para propor soluções às dificuldades do cotidiano e desenvolver projetos inovadores.

Dentro desse contexto, podemos citar como exemplo de atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e a produção é a transformação de madeira e o metal no trabalho humano. O trabalho com a madeira e metal tem um imenso valor educativo, pois apresenta enormes possibilidades de transformação (SAVIANI, 2007).

O desafio é entender como fazer a integração dessa nova forma de pensar, desses novos ambientes com a Educação Profissional e Tecnológica com a Cultura Escolar e como isso pode proporcionar aos jovens a formação integral e melhores oportunidades de trabalho, promovendo a transformação social.

## 2. CULTURA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO MÃO NA MASSA

Nesse tipo de prática educativa, há a proposta de uma mudança de visão sobre o que significa possuir algo, e também sobre os hábitos de consumo inseridos no sistema atual em que vivemos. Ou seja, a busca por itens cada vez mais novos. E isso também dentro da sala de aula.

Como bem mencionado por Marcos Brockveld, em seu texto *A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais*, “hoje o conhecimento é apresentado de forma pronta e estruturada, quase como se tivesse sido fabricado” (BROCKVELD, 2018, p. 35). Ou seja, o estudante consome as aulas, sem compreender como certos conceitos foram criados, com foco apenas no conteúdo que cada disciplina tem a transmitir.

Contrapondo a isto, Blikstein (2013) explica que o interessante na educação mão na massa “é fazer com que o professor preste mais atenção no processo do que no produto, o que é mudança de paradigma muito grande em relação à educação tradicional, que olha para a prova, que é o produto”. Podemos assim perceber que educação mão na massa é diferenciada em relação às aulas tradicionais porque o aluno adquire ferramentas para compreender e aprimorar os conhecimentos recebidos nas aulas expositivas.

Importante notar que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) indica que:

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais (BNCC, 2017, p.13).

A BNCC definiu dez competências que englobam construção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores, que são apresentadas da Figura 2.

**Figura 2 - Competências Gerais BNCC**



Fonte: (BRASIL, 2017)

Isto posto, entendemos que os ambientes *makers* podem ser utilizados nas escolas, como forma de desenvolver as competências estabelecidas da BNCC. Nesses ambientes as atividades buscam desenvolver a criatividade, a comunicação, a autonomia e a colaboração, através de projetos e desenvolvimento de protótipos. Visto isso, os ambientes *makers* estão ajudando as escolas da educação básica na adequação das exigências da BNCC.

É nesse cenário que enxergamos, dentro do contexto de Culturas Escolares, que a Educação Profissional e Tecnológica pode encontrar significado, formando jovens com capacidade de propor soluções criativas a população, uma educação para a formação *onilateral*, em negação ao homem unilateral, produto da divisão do trabalho e da fragmentação das tarefas que o tornaram parciais, defendendo a formação para os trabalhos politécnicos, que varie as possibilidades de funções. (MANACORDA, p.38).

Portanto, a junção da Educação Mão na Massa e os ambientes *makers* à Educação Profissional e Tecnológica poderá contribuir de forma efetiva para a construção de um jovem capacitado para enfrentar de forma crítica o mundo do trabalho e colaborar para a melhoria e transformação da sociedade.



Mas claro que existem os contrapontos que envolvem a discussão sobre esse tipo de atuação em sala de aula. Há movimentos de aversão a práticas onde não envolvam o uso de muitos equipamentos no ambiente escolar. A historiadora Raquel Varela (2020) afirma que em Silicon Valley, onde se inventaram os smartphones, executivos criaram escolas para os seus filhos onde não existe qualquer aparelho tecnológico, e os celulares estão proibidos. Para esses pais, brincar e pular, coletivamente, é fundamental para produzir hormonas de bem estar, ter um físico saudável, e saber relacionar-se. E é isso que privilegiam. Interessante observar que os mesmos engenheiros que colocaram um tablet ou smartphone na mão de milhões de crianças e jovens permanentemente hiper estimulados por uma tela brilhante, identificaram que a hiperatividade pode prejudicar o pensamento abstrato, e as emoções.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

O levantamento bibliográfico foi realizado no *Google Acadêmico* em dois momentos distintos: a primeira durante a disciplina Culturas Escolares, que pertence a grade do Programa de Pós Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, como parte integrante do trabalho de conclusão (ensaio científico) da disciplina. Além da pesquisa no *Google Acadêmico*, pertence às discussões apresentadas neste artigo textos distribuídos pelos professores para realização de debates críticos durante a execução das aulas. O segundo momento da pesquisa deu-se para composição argumentativa deste artigo final. Consideramos também para a composição textual reportagens e entrevistas sobre os temas, além do acervo bibliográfico pessoal dos autores.

Os descritores utilizados para esta pesquisa foram: “educação mão na massa”, “educação profissional e tecnológica” e “cultura escolares”. Foram considerados nas buscas artigos científicos e textos acadêmicos publicados no período de 2010 a 2021. O critério para seleção para composição deste artigo foram textos que fizessem relação entre os três descritores. Chegamos após a triagem, em um total de 18 textos para composição deste artigo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, tendemos a concordar com Elaine Cátia Maschio e Ana Paula Correia, que em seu texto sobre Tecnologias da escolarização: Perspectivas de investigação da cultura material escolar, fazem menção ao crescente uso das novas tecnologias de informação e comunicação e como isso tem provocado expressivas alterações nas relações sociais. De fato, é preciso compreender como as práticas educativas se alteram e corroboram para a produção de outra cultura escolar, a partir das representações e apropriações dos sujeitos escolares quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, é uma das tarefas que nós pesquisadores da educação devemos lançar mão. Apesar de parecer haver um certo medo e um receio em relação ao que se faz com esse movimento *maker*. Há um preconceito quanto à educação autônoma e tecnológica.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Antoniassi de. **Cultura Escolar: A dinâmica do Tempo-Espaço Escolar**. In: "História Institucional e Cultura Escolar": A dinâmica do Tempo-Espaço Escolar (1940-2010). Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Pp. 255 - 406

AMARAL, Luciana; ABDO, Humberto. Movimento *Maker*. Entrevista com Dale Dougherty. **Estadão**, 2019. Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/e/focas/movimento-maker/dale-dougherty.php>. Acesso em: 28 set. 2020.

AMAZONAS, Governo do Estado. **Cetam inaugura laboratório *maker* voltado para a educação profissional , em 2021**. Disponível em: < <http://www.amazonas.am.gov.br/2021/07/cetam-inaugura-laboratorio-maker-voltado-para-a-educacao-profissional/>>. Acesso em: 19 julho 2021.

ANDERSON, Chris. **A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

ANDERSON, Chris. **Makers: a nova revolução industrial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.



BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

BLIKSTEIN, P. **Educação mão na massa**. São Paulo, USP - Universidade de São Paulo, setembro de 2013. Entrevista para o site porvir durante a Conferência FabLearn Brasil. Disponível em: <https://maonamassa.porvir.org>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 julho 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2017. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 2021 julho 21.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 19 julho 2021.

BROCKVELD, Marcos Vinícius Vanderlinde; SILVA, Mônica Renneberg da ; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; **"A Cultura Maker em Prol da Inovação nos Sistemas Educacionais"**, p. 55 -66. In: Educação Fora da Caixa: Tendências Internacionais e Perspectivas sobre a Inovação na Educação. São Paulo: Blucher, 2018.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem / Marcelo Luis Fardo. 2013. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 26 set. 2020.

FRAGO, Antônio Viñao. **"As Culturas escolares"** In: Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas. Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo, 2007. Pp. 83 – 97.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANNRICH, João Paulo. Questões teóricas e metodológicas da pesquisa 1 Um Olhar sobre o Movimento Maker na Educação. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC, [S. l.], p. 1-7, 28 jun. 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1065-1.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MASCHIO, Elaine & PUPPO, Ana Paula. **Tecnologias da escolarização: perspectivas de investigação da cultura material escolar** In: MASCHIO, Elaine &

MEDEIROS, Juliana et al. Movimento maker e educação: análise sobre as possibilidades de uso dos Fab Labs para o ensino de Ciências na educação Básica. In: FABLEARN 237 BRAZIL 2016 2016, USP. **Anais...** . In: FABLEARN BRASIL 2016: PROMOVEDO EQUIDADE NA EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO MAKER. USP Disponível em: . Acesso em: 19 julho. 2021.

SOARES, Elina (org). **Cultura Escolar, tecnologias e práticas**. Curitiba: Appris, 2017. Pp. 95 - 119.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SILVEIRA, Fábio. **Design & Educação: novas abordagens**. p. 116-131. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). A Revolução do Design: conexões para o século XXI. São Paulo: Editora Gente, 2016.v.

SOUZA, Samir Cristino de. **Aprendizagem baseada em problemas (abp): um método transdisciplinar de aprendizagem para o ensino educativo**. 2016. Disponível em: [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-320-01042016-143203.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-320-01042016-143203.pdf). Acesso em: 11 jul. 2021.

VARELA, Raquel. **É preciso proibir tablets e telemóveis nas escolas**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://raquelcardeiravarela.wordpress.com/2020/01/31/e-preciso-proibir-tablets-e-telemoveis-nas-escolas/>. Acesso em: 21 set. 2020.

## **A FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADÃ NA SOCIOLOGIA: práticas pedagógicas que promovam o ensino da Constituição Brasileira no Ensino Médio**

Luís Henrique de Souza Ferreira  
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Análise e Planejamento de Políticas Públicas – UNESP Franca  
Luishenriquesferreira@hotmail.com

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca  
Docente – UNESP Franca  
Ga.fonseca@unesp.br

### **1. INTRODUÇÃO**

A educação é reconhecida como um dos mecanismos que podem inicialmente garantir um direito essencial, que é o do conhecimento da realidade, das leis, dos problemas sociais, dos dilemas, das discussões que permeiam a sociedade atual. O acesso à educação é um direito de todos os cidadãos e deve se firmar como um bem comum, sendo, então, o conhecimento um bem de valor intransmissível e de incalculável benefício ao indivíduo. Porém, a inexistência do direito à educação, ou até mesmo a prática de dificultar o exercício desse direito, implica diretamente na concessão de igualdade de direitos e de deveres aos cidadãos, sendo, então, a cidadania imediatamente anulada em seu seio. Portanto, a educação pública é um dever básico do Estado para com os seus cidadãos, o acesso igualitário a ela é uma das condições essenciais da cidadania, colocando sob o Estado a obrigação de instituí-la, sob pena de não garantir a igualdade dentro do seu próprio corpo político.

Na Constituição de 1988, constam quais devem ser os objetivos da educação no Brasil, nos dizeres do 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 pessoal, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Um dos objetivos do ensino básico, seguindo como princípio a Constituição Federal do Brasil de 1988, deve-se comprometer como sendo a articulação de conhecimento, de competência e de valores, com a finalidade de capacitar os estudantes a se utilizarem das informações para a transformação de sua própria realidade através do exercício da cidadania.

A temática “Formação Política e Cidadã” foi escolhida primeiramente por representar um dos objetivos da educação no Brasil e assim um grande desafio. Sua temática envolve centenas de temas e discussões que devem ser tratadas com os jovens no Ensino médio, sendo este momento a introdução aos direitos políticos. Ao pensarmos nesta nova etapa, nos questionamos se o jovem tem conhecimento sobre a Constituição que regem as leis que eles estão submetidos como cidadãos, se conhecem os mecanismos das Instituições Políticas. Assim as metodologias e práticas buscam suprir este tema de forma dinâmica que promova o interesse dos alunos e a efetivação do aprendizado sobre este tema de tanta importância em sua formação.

Pensando na pergunta que norteia esta pesquisa, nos questionamos. A partir do exame dos normativos, marcos legais e da exploração dos processos educativos relacionados à cidadania e política em sala de aula, quais metodologias pedagógicas podemos elaborar/aproveitar para o trato da Constituição Federal no ensino médio? Assim nosso objetivo geral é: Examinar a possível materialização de metodologias e práticas relacionados aos temas da Constituição Federal, desenvolvidos em sala de aula juntamente ao Ensino Médio, tendo como base os marcos legais e normativos da educação brasileira e referenciais teóricos sobre a prática pedagógica. Colocando os objetivos específicos, propomos:

- 1- Analisar os marcos legais e teóricos que inserem a temática da cidadania e política como habilidades e competências imprescindíveis para a formação integral do jovem cidadão;
- 2- Verificar como os referenciais teóricos e marcos legais sobre o ensino de temáticas relacionadas a cidadania e política se materializam no ensino médio, especificamente nas disciplinas de Sociologia;
- 3- Elencar possibilidades de práticas e projetos pedagógicos que inserem o ensino da Constituição Federal a luz dos referenciais teóricos sobre a prática educativa.

O presente projeto pretende analisar e discutir como a política e a cidadania são introduzidas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao longo do ensino médio. Através da análise de marcos legais e normativos da educação brasileira que inserem a cidadania como uma das competências específicas inerentes à formação do jovem no Ensino Básico, como é colocado na Base Comum Curricular Nacional de 2018:

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018).

E, como a política é uma categoria da área essencial para garantir a aprendizagem esperada e:

Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos (BRASIL, 2018).

O trabalho visa compreender como essas temáticas são abordadas didaticamente e se de fato contribuíram para a formação de jovens cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres, assim como cientes dos valores democráticos e reconhecimento do funcionamento da democracia e da administração pública no Brasil. Desde a constituição de 1988, o país vem reafirmando seu compromisso com uma educação cujo seu fim seja preparar indivíduos para o “exercício da cidadania” (RODRIGUES, 2001).

Tendo o Ensino Médio como etapa final da educação básica (art. 32, Lei n.º 9.394/96) e recebendo esse sentido de terminalidade, o jovem deve estar assegurado das competências específicas, “[...] que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão” (BRASIL, 2000, p. 9). Levando em consideração o significado da etapa final da educação básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais, faz-se mister considerar a Sociologia como componente curricular capaz de:

[...] desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (BRASIL, 2000, p. 21).

O presente projeto revela uma possibilidade de investigação de caráter qualitativa. As fontes trabalhadas para sustentação do objeto são de natureza

bibliográfica e documental, e a metodologia empregada para verificação de tais referenciais será de análise documental (SEVERINO, 2010), para a fundamentação da pesquisa explicativa. De acordo com Tatiana E. Gerhardt e Denise T. Silveira (2009): “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

O desenvolvimento da investigação será realizado a partir de Pesquisa Bibliográfica: Essa etapa do projeto visa coletar os dados nos referenciais abordados realizando uma revisão literária acerca do objeto de estudo, de forma abrangente e reflexiva, que atenda aos objetivos específicos já elencados. O levantamento bibliográfico também pautará a análise de documentos sobre cidadania e política como competências fundamentais para formação do jovem, situando tais documentos no seu contexto social e político, a fim de compreender se é garantido a formação cidadã do indivíduo, capaz de reconhecer seus direitos e deveres, bem como o funcionamento da administração pública e da democracia brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96); a Constituição Federal de 1988; a Base Nacional Comum Curricular (2018); os Parâmetros Nacionais Curriculares (2000); e outros normativos serão documentos de análise.

Através da análise dos documentos previamente selecionados e com o levantamento bibliográfico, acerca dos referenciais teóricos sobre a prática educativa, serão observados se de fato as competências e habilidades que envolvem a temática da cidadania e da política se materializam no decorrer do ensino médio. E propomos uma investigação de práticas e projetos pedagógicos que inserem as temáticas de cidadania e política no processo de ensino-aprendizagem, direcionando para uma formação integral e globalizadora do jovem.

## **2. CIDADANIA, ENSINO E SOCIOLOGIA NO BRASIL – CAMINHADAS EM CONJUNTO**

As discussões que permeiam o termo Cidadania no Brasil retroagem a centenas de anos, termo este que sofreu modificações ao longo da história brasileira e até hoje é um termo em recorrentes discussões, torna-se temática de diversos assuntos que buscam discutir o papel, o lugar, o tempo, a forma do cidadão no Brasil.



É evidente que estas discussões não poderiam ficar de fora da área educacional. A dificuldade em se definir o que é ser cidadão, chega hoje nas escolas, como uma temática com um reflexo da instabilidade. Definimos como instabilidade porque cada dia que percorre a história do Brasil percebemos diversas pautas que entram em discussão, que começam a fazer parte das rodas de conversas, são questões marcantes no cotidiano do nosso povo brasileiro e que começam a vir à tona marcado, infelizmente, com tragédias que se sucedem devido a não discussão da temática: o que é ser cidadão no Brasil? A escola é palco destas tragédias sociais que refletem a nossa própria sociedade, sendo o ensino um grande precursor de muitas culturas que restringem “o que é ser cidadão”, este mesmo ensino também é palco de muitas reflexões que questionam esta exclusividade de algumas raças e culturas em definirem o que é ser cidadão.

Os Direitos Políticos, Cíveis e Sociais dão aos cidadãos brasileiros condições para exercer seus direitos e deveres frente ao Estado, colocamos a nossa definição de cidadania o fomento destes direitos na vida pública de cada cidadão sendo assim, garantida a cidadania plena. Observamos pelas leituras que é utópico pensar a cidadania como algo que acontece em sua plenitude, pois a conquista de um direito não garante necessariamente a conquista de outro, tornando a luta pela cidadania algo constante, sendo assim, um processo de luta por igualdade e equidade numa sociedade brasileira marcada pela sua desigualdade. O enfoque dado a cidadania nesta presente pesquisa, considera o acesso e a prática social como o pleno exercício da cidadania, aqui efetivada através da experiência dos sujeitos em seu cotidiano.

Para que toda esta informação, chegue em cada um de nossos cidadãos, é colocada a educação através das escolas como um dos principais meios de garantia do exercício de cada brasileiro dos seus direitos e deveres. A escola é um espaço predisposto para formação da cidadania, devido sua carga de responsabilidade de construção do sentimento de pertencimento ao meio social nos alunos, eles podem efetivar, através da escola, na coletividade em que estão inseridos.

A educação é reconhecida como um dos mecanismos que podem inicialmente garantir um direito essencial, que é do conhecimento da realidade, das leis, dos problemas sociais, dilemas, discussões que permeiam a sociedade atual, o acesso à educação é um direito de todos os cidadãos e se afirmar como um bem



comum, sendo então o conhecimento um bem de valor intransmissível e de incalculável benefício ao indivíduo. Porém, a inexistência do direito a educação ou até mesmo a prática de dificultar este direito implica diretamente na concessão de igualdade de direitos e deveres aos cidadãos, sendo então, a cidadania imediatamente anulada em seu seio. Portanto, a educação pública é um dever básico do Estado para com os seus cidadãos, o acesso igualitário a ela é uma das condições essenciais da cidadania, colocando sob o Estado a obrigação de instituir, sob pena de não garantir a igualdade dentro do seu próprio corpo político.

Zizemer (2007) coloca que:

Desenvolver cidadania na escola pressupõe a opção pela defesa do direito de todos, sem exceção. A educação tem importante papel quando opta pelo desenvolvimento da cidadania, à medida que, dentro dessa opção, tenta recuperar o senso comum e luta pela instauração dos direitos de todos (ZIZEMER, 2007, p. 112).

A fundamentação teórica desta pesquisa, tem contribuição de autores como Paulo Freire e Pierre Bourdieu, que corroboram com as discussões sobre uma educação emancipadora através do conhecimento dos estudantes sobre a realidade que estão inseridos. A educação para a cidadania tem inspiração na perspectiva de Paulo Freire (2016). A cidadania através da educação, pelo trabalho na escola de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, prepara-os para os questionamentos e para as reflexões críticas da sociedade, e os coloca em níveis autônomos na busca pelo conhecimento.

A conscientização do indivíduo busca a apropriação crítica da realidade, que se situa além da tomada de consciência, devendo ela promover a emancipação pessoal, política e social. Após a conscientização, o sujeito, então, encarna uma postura emancipatória, que implica o engajamento político, buscando reconstruir sua própria condição para, enfim, chegar às relações de liberdade e de igualdade, Freire (2016) nos ensina que: “[...] a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2004, p. 31).

“A Pedagogia do Oprimido”, obra de Paulo Freire (2004), se faz tão presente e nos mobiliza a pensar em libertação. Somos encorajados a pensar a favor do posicionamento do oprimido, idealizando, uma sociedade justa, digna, democrática, e por uma educação que construa novas possibilidades no campo escolar, a partir da reflexão crítica e do engajamento preocupado em promover a emancipação da humanidade. Deve-se ressaltar, que todos os posicionamentos

mencionados por Freire (2004) são colocados como agentes de toda a comunidade escolar, com o fim de garantir os princípios democráticos.

Pierre Bourdieu (1966) nos coloca o que chamou de *habitus*. No campo educacional, essa expressão conceitua-se como incorporação da estrutura da classe social de um indivíduo no interior do seu próprio sujeito. O *habitus* faria, então, que o indivíduo se comportasse nas situações sociais como membro típico dela; às vezes sem querer ou sem perceber, o indivíduo reproduz as características dessa classe social. Dessa forma, as instituições escolares são reprodutoras da classe social dominante, pois os seres ali dependentes dessa educação repercutiriam essas características, reproduzindo, então, o *habitus*. O autor coloca que o sucesso dos alunos, nesse sistema escolar, seria arbitrário, pois está adquirindo conhecimento e *habitus* de outra classe social, de uma realidade totalmente distante da sua, tendo como consequência, em muitas vezes, seu fracasso escolar, tido como falta de inteligência ou falta de força de vontade.

Mediante a explanação fica evidente a importância da cidadania na formação do cidadão no Brasil, e ao falarmos em formação, nos remetemos imediatamente ao ambiente escolar. A pergunta que se faz neste momento da pesquisa, é onde fica o ensino da cidadania na educação brasileira, como o governo, representante da maioria da população fez cumprir a Constituição de 88 no que diz respeito ao objetivo da educação no Brasil.

### **3. PERSPETIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO**

A Lei n.º 9.394/96, onde se fundamenta a Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais especificamente no art. 22, aponta um dos caminhos a serem seguidos pela Educação Básica no Brasil, nos dizeres: “[...] A educação básica tem a finalidades de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Diante desse caminho, fica evidente que os princípios pedagógicos, valores, competências e seleção de conteúdo das diversas áreas do conhecimento estão todas pautadas neste princípio, que vincula a educação a formação para a prática cotidiana do aluno, ao mercado de trabalho e o desenvolvimento a formação para cidadania. A LDB fundamenta-se primeiramente

na Constituição Federal de 1988, que no seu art. 205 manifesta essa preocupação de forma explícita nos dizeres:

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 (BRASIL, 1988).

A educação para cidadania surge como uma das principais metas da Base Nacional Comum Curricular, conforme mencionado nas Leis e Diretrizes Base da Educação no art. 22 e nos Parâmetros Nacionais curriculares do Ensino Médio. A LDB traz diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica, no art. 27, inciso I, estas diretrizes estão dispostas como: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e a ordem democrática. Estas diretrizes representam um novo caminho que deve ser tomado na organização curricular, mas principalmente sobre a difusão dos direitos e deveres do cidadão. No art. 35 ao falar do ensino médio, diz que o educando deve ser preparado para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

A discussão das temáticas que envolvem as demandas sociais ficou a cargo dos Temas Transversais, incluídos nos Parâmetros Curriculares. Este documento foi regulamentado em 1998 na Resolução CEB n.º 2/98. Elas se utilizam da sua menção na Leis e Diretrizes Bases da Educação Nacional e parametrizam em nível nacional o que cada currículo dos estados da federação devem se pautar em sua elaboração. Essa base comum compreende as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e migrantes; matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa, e na forma do art. 33 da Lei n.º 9.394 de 1996, os aspectos da vida cidadã constituída das seguintes temáticas: Saúde, Sexualidade, Vida familiar e social, meio ambiente; Trabalho, ciência e tecnologia, cultura e as linguagens.

Os Temas Transversais institucionalizados pelo PCN de 1998 propõe uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientam a educação escolar. A educação para cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos. Em seu conceito o documento traz: “[...] diz respeito a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre

aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade sobre a realidade)” (BRASIL, 1997).

Estes temas possuem uma natureza diferente as disciplinas tradicionais do currículo, pois sua proposta é atravessar todas as áreas do conhecimento, e não significa a constituição de uma nova disciplina, mas sim temáticas que devem ser tratadas nas disciplinas tradicionais. A proposta da transversalidade coloca a necessidade da escola de refletir e atuar de forma consciente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantido que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico. Sendo assim, a transversalidade aponta uma transformação na prática educacional vigente até o período, pois rompe com as barreiras das disciplinas tradicionalmente fechadas em suas temáticas para colocá-las diretamente relacionadas ao contexto social da comunidade.

Pensando em como a cidadania está nos documentos oficiais de educação atuais, mais especificamente do Estado de São Paulo, após as mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o Currículos do estado alterou-se e iremos colocar estas mudanças para compreendermos sob qual ótica será elaborada as práticas pedagógicas propostas nesta pesquisa.

Nosso objetivo não é aprofundar na imensidão de discussões sobre a temática do Currículo, apenas situar nossos pensamentos para pensarmos mais especificamente no currículo do Estado de São Paulo, objeto inicial desta pesquisa, mas não podemos deixar de ressaltar as discussões sobre o currículo político e como todo currículo compreende uma seleção de elementos da cultura e que o Estado considera válido para serem transmitidos nas escolas. Devemos recorrer rapidamente a teoria de Pierre Bourdieu sobre a transmissão de valores de uma classe dominante através das escolas, todas estas premissas partem como fundamento teórico para nossas discussões na presente pesquisa.

O novo Currículo do Estado de São Paulo teve suas primeiras discussões já no ano de 2019 logo após as novas bases do Ensino Médio definido pelo governo Federal em 2018 com a Reforma do Ensino Médio. Em 2019 houve a homologação do Currículo Paulista da etapa do Ensino Fundamental, de 1º a 9º ano. E em 2020 foi homologada a etapa do Ensino Médio. O novo Currículo pautou-se na nova reestruturação da Base Nacional Comum Curricular implantada pelo então Presidente da República Michel Temer, com todas as aprovações legais no

Legislativo, através da Lei n.º 13.415/2017, sendo alterados alguns artigos da Lei e Diretrizes Base da Educação na Lei n.º 9.394 de 1996.

Pautados na Base Nacional Comum Curricular de 2017/2018 o Ensino médio Paulista teve sua reestruturação sendo sua Carga horária e composição do currículo: parte comum e itinerários formativos. Estruturados da seguinte forma: composta de 3.150 horas dividida nos 3 anos do Ensino médio, sendo 1.800 horas dedicadas a Formação Geral Básica, composta de 5 eixos temáticos:

- Linguagens e suas tecnologias contendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física;
- Matemática e suas tecnologias contendo a disciplina de Matemática;
- Ciências Humanas e Sociais aplicadas contendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
- E por fim o eixo Ciências da natureza e suas tecnologias composta de Biologia, Física e Química.

E 1.350 horas dedicadas aos eixos formativos, que são disciplinas ofertadas aos alunos tendo como base as eletivas, tecnologias e projeto de vida.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Mediante o que foi discutido, apresentamos a perspectiva desta pesquisa sobre a importância da tratativa de temas para o desenvolvimento da consciência cidadã no corpo de alunos do Ensino Básico no Brasil. Assim elegemos a temática da Constituição Federal para elaborarmos metodologias ativas que possa perpassar todos os anos do Ensino Médio, tendo como base o Currículo do Estado de São Paulo.

A importância do ensino da Constituição Federal para formação do cidadão implica em diversos desafios para sua concretização, desde discussões do caráter político ideológico do currículo até a dificuldade de sua efetivação diante das centenas de problemas que envolvem a educação brasileira, desde formação de professores capacitados para estas discussões até compreensão dos próprios alunos da importância desta temática em sua formação.

Lucas Monteiro Botero (2018) reforça nossa fala:

A nossa Constituição abrange todo complexo de direitos fundamentais, organização do Estado e organização dos poderes. É sabido que, uma

sociedade que conheça seus direitos e deveres minimiza as arbitrariedades do Estado, garantindo direitos que são positivados. Visto que o Brasil é um Estado Democrático de Direito, as condutas que permeiam o dia a dia das pessoas são reguladas por leis. Desta forma, o não conhecimento das leis faz com que tenhamos um acesso incompleto ao nosso próprio país. [...] Ademais, os princípios fundamentais da Constituição Federal servem como alicerce para todas as outras leis existentes no país. Com isso, mostra-se a importância de, no mínimo, o domínio dos nossos princípios fundamentais e direitos e garantias fundamentais (BOTERO, 2018, p.1).

Após a demonstração das habilidades que podem ser contempladas pelas discussões sobre a Constituição Federal de 1988 no Ensino Médio do Estado de São Paulo, demonstraremos abaixo os planos de ensino elaborados. A temática dos jogos foi pensada tomando como base os ótimos resultados pedagógicos que esta modalidade de aprendizado proporciona, os jogos são ferramentas poderosas para disseminar informações, iniciar reflexões e incentivar a elaboração de propostas de mudança sobre as relações entre a população e o Poder Público. Por isso, utilizamos essas metodologias nos planos de aula.

#### 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

<b>Turma:</b> 1ºEM	<b>Tema:</b> Criando um país	<b>Tempo de Aula:</b> 4 aulas
<b>Resumo da atividade:</b> Neste jogo convidamos os alunos, divididos em grupos, a desenhar um novo país fictício no qual eles sonham viver. Este novo país terá eleições, quem pode ser eleito, quem pode votar, como serão os partidos políticos, assim os jovens podem refletir de maneira livre e crítica sobre questões políticas atuais com a possibilidade de imaginar novas perspectivas para o futuro da política e de sua participação. Os alunos irão apresentar através de cartazes as suas ideias de países, respondendo as questões colocadas pelo educador e assim a turma votará ao final se querem ou não morar neste país elaborado.		

Esta temática foi pensada para o primeiro ano do Ensino Médio, que é o momento introdutório e assim neste início tem os primeiros contatos com as bases de uma Constituição Federal. A atividade através de jogo foi pensada para incentivar a participação e dinamismo do conhecimento sendo colocado na prática. O plano de aula completo encontra-se no ANEXO I.

#### 2º ANO DO ENSINO MÉDIO



<b>Turma:</b> 2ºEM	<b>Tema:</b> Jogo Elaborando Leis	<b>Tempo de Aula:</b> 3 aulas
<b>Resumo da atividade:</b> Nesta dinâmica convidamos os alunos a se dividirem em grupos e criarem 3 leis sobre temas da Constituição Federal como: Educação, Saúde, Trabalho e emprego; meio ambiente; moradia e transporte. Ao fim deverão apresentar a sua turma as leis que foram criadas mediante o tema sorteado para o grupo, e assim a turma representando o papel do congresso votará pela aprovação ou não destas leis elaboradas.		

Esta temática foi pensada para o Ensino Médio por já terem passado pelas competências de compreensão do Sistema político e sua formação, assim compreendem mais um papel de um dos poderes do sistema democrático, e sendo acompanhado do formato de jogo pode participar ativamente das discussões e elaboração de leis, assumindo seu papel de cidadão, neste momento que são introduzidos no sistema eleitoral brasileiro (16 anos). O plano de aula completo compõe o ANEXO II.

### 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

<b>Turma:</b> 3ºEM	<b>Tema:</b> Supremo Tribunal Federal	<b>Tempo de Aula:</b> 4 aulas
<b>Resumo da atividade:</b> Neste jogo convidamos os alunos a participar de uma simulação de decisão no Supremo Tribunal Federal, órgão de máxima representação do poder judiciário no Brasil, para tratar da temática da implantação das cotas raciais em vestibulares. Necessário para desenvolver habilidades de leitura de diferentes gêneros textuais, assim como desenvolver uma escrita argumentativa e coerente, além de desenvolver discussões sobre o ingresso na universidade, questão muito latente neste período escolar, e identificar mais rapidamente temas de ações afirmativas julgadas no STF. Os alunos são separados em 3 equipes, formados por 7 ministros, 6 da equipe a favor das cotas raciais no vestibular e 6 da equipe contra as cotas. Após a exposição argumentativa das 2 equipes pautadas em leis da Constituição, os ministros tomam suas decisões em votos, que o educador deverá contar e expor a turma o que os ministros decidiram sobre esta questão.		

Nesta dinâmica colocada ao 3º ano do Ensino Médio, espera-se que eles componham estas discussões de ações afirmativas pautados nas competências e habilidades adquiridas nos anos anteriores do Ensino Médio sobre a composição do sistema político do seu país, através da apreciação da importância dos 3 poderes democráticos. Neste último momento da competência proposta nesta pesquisa, os alunos entraram em um processo do sistema judiciário e aprenderam sobre a



importância do embasamento de suas discussões e opiniões, assim como, da importância deste poder na tomada de decisões deste país. O conteúdo completo deste plano de aula compõe o ANEXO III.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reapresentando os objetivos da pesquisa, com a finalidade de concluí-la, apontamos abordagens didáticas que tratam do ensino da Constituição Brasileira no Ensino Médio tendo como parâmetros o Currículo do Estado de São Paulo de 2021. As metodologias e práticas apresentadas buscaram suprir este tema de forma dinâmica que promova o interesse dos alunos e a efetivação do aprendizado sobre este tema de tanta importância em sua formação.

Mediante as discussões apresentadas nesta pesquisa, conclui-se que o ensino da temática da cidadania e da Constituição Brasileira, assim como do sistema democrático vigente, contribui para formação do jovem cidadão brasileiro, fizemos amparo nas pesquisas de autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Perrenoud que embasaram teoricamente as nossas discussões e conseguimos apresentar sob qual ótica utilizamos a argumentação da importância do trato dos temas relacionados a cidadania no Ensino Médio.

Após análise dos normativos, marcos legais e da exploração dos processos educativos relacionados à cidadania e política em sala de aula, verificamos que este tema se encontra presente na legislação, mas fatalmente pouco explorado no Currículo. Nosso objetivo geral de examinar a possível materialização de metodologias e práticas relacionados aos temas da Constituição Federal, desenvolvidos em sala de aula juntamente ao Ensino Médio, foi colocado através de 3 planos de aula, explorados nos ANEXOS I, II e III desta pesquisa, pautados em jogos educativos que tratassem da temática proposta.

Propomos uma investigação de práticas e projetos pedagógicos que inserem as temáticas de cidadania e política no processo de ensino-aprendizagem, direcionando para uma formação integral e globalizadora do jovem. A presente pesquisa concluiu que estes conteúdos abordados didaticamente de fato contribuíram para a formação de jovens cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres, assim como cientes dos valores democráticos e reconhecimento do

funcionamento da democracia e de seus 3 poderes no Brasil, instigando a sua representatividade perante os poderes democráticos.

Para uma prática crítica e reflexiva, é necessária a consciência de que cada indivíduo, com as suas particularidades, percorrerá diferentes caminhos e, assim, vai acumulando e assimilando diversas formas de ver o mundo.

## REFERÊNCIAS

BOTERO, L. M. Direito constitucional em escolas de ensino fundamental e médio. Mar. 2018. **Jus.com**. Disponível em: < <https://jus.com.br/artigos/64513/direito-constitucional-em-escolas-de-ensino-fundamental-e-medio> >. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

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

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

POLITIZE, Pé na Escola. Dinâmicas de Educação Política. Disponível em: < [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/DinamicasEducacaoPolitica\\_pe%CC%81-na-escola-politize.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/DinamicasEducacaoPolitica_pe%CC%81-na-escola-politize.pdf) > .Acesso em: agosto de 2021

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc., Campinas**, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=pt&nrm=iso) >. Acesso em: 27 jun. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013; e-PUB.

ZIZEMER, J. A escola pública e a educação para a cidadania. **Espaço Pedagógico, Passo Fundo**, v. 14, n. 2, p. 102-113, jul./dez. 2017.

**Atividades baseadas no seguinte material:** (POLITIZE, Pé na Escola. Dinâmicas de Educação Política)

## ANEXO I

### TEMA: Constituição Federal – Jogo: Criando um país

#### Plano de Aula

#### DADOS

<b>Escola:</b> ***** <b>Professor(a)</b> Luís Henrique de Souza Ferreira
<b>Duração da atividade:</b> 4 horas-aula – 3horas 1ª <b>Série</b> E.M
<b>Conteúdos:</b> Constituição Federal; Democracia; Plano político.
<b>Disciplinas envolvidas:</b> Sociologia

#### Objetivos

<b>Objetivo Geral</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Estimular o exercício do trabalho em equipe para elaboração de uma Constituição</li></ul>
<b>Objetivos específicos:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Estimular a criatividade e o senso de responsabilidade coletiva;</li><li>• Vivenciar uma experiência democrática de escuta do outro e tomada coletiva de</li></ul>

decisões;

- identificar quais são as principais instituições e regras políticas que regem um país;
- imaginar novas possibilidades de organização política e social. (POLITIZE, Pé na Escola. Dinâmicas de Educação Política)

**Objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos):**

- Neste jogo convidamos os alunos, divididos em grupos, a desenhar um novo país fictício no qual eles sonham viver. Este novo país terá eleições, quem pode ser eleito, quem pode votar, como serão os partidos políticos, assim os jovens podem refletir de maneira livre e crítica sobre questões políticas atuais com a possibilidade de imaginar novas perspectivas para o futuro da política e de sua participação. (POLITIZE, Pé na Escola. Dinâmicas de Educação Política)

**Habilidades**

• **Competências específicas a serem desenvolvidas nesta aula:**

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, Minorias nas sociedades ambientais, culturais e epistemológicos, com século XX: negros/índios e base na sistematização de dados e informações imigrantes/refugiados, entre diversas naturezas (expressões artísticas, outros) textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros.

**Metodologia**

• **Materiais, tecnologias e recursos utilizados:**

conjunto de cartas com as seguintes questões: quem habita seu país; desenhe o território do seu país; desenhe a bandeira do seu país; qual o nome do seu país; e um segundo conjunto de cartas definindo o sistema político como: quem governa; haverá eleições, se sim, como serão; quem pode ser eleito; quem pode votar; por quanto tempo um governante poderá ficar no poder; o governante pode ser tirado do poder; a população poderá participar das decisões políticas; haverá partido político; quem faz as leis; quem julga se as leis que estão sendo cumpridas; qual a punição por quem descumprir a lei. (POLITIZE, Pé na Escola. Dinâmicas de Educação Política)

• **Aplicação/Fixação:**

Os participantes serão divididos em grupos de 5 a 6 pessoas, e assim será entregue a cada

grupo:

cartolina em branco; canetas, canetinhas, lápis, giz de cera, tinta guache; e o conjunto de cartas acima descrito.

Em um primeiro momento de 45 min o grupo terá para discutir entre eles como será o país que resolveram criar e assim respondendo as cartas-perguntas entregues, todas estas respostas devem estar contidas neste cartaz de apresentação. Nota-se neste primeiro momento que já temos uma experiência inicial de organização constitucional e democrática. Neste momento o professor deve auxiliar os grupos, verificando suas dúvidas e garantindo que executem o trabalho proposto. Ao fim do primeiro momento e das respostas do primeiro conjunto de carta-pergunta, o professor verifica superficialmente se os grupos cumpriram com o proposto corretamente. Assim deliberado esta primeira parte, iniciam a segunda parte do jogo, respondendo o segundo conjunto de cartas-perguntas.

Neste segundo momento, o grupo deve então colocar em prática as ideias de composição política do seu país criado, definido as perguntas de ordem nacional, vamos ao sistema político elaborado. Agora possuem mais 45 minutos para responder o segundo conjunto de cartas-respostas. Nesta parte da orientação o professor deve verificar se os preceitos básicos dos Direitos e da Dignidade humana estão sendo respeitados, mas sem cortar o livre arbítrio do grupo.

Após a elaboração deste segundo cartaz, o grupo tem mais 15 min para elaborar a apresentação do seu país, a terceira parte do jogo consiste da apresentação para turma do país criado, a apresentação deve ter no máximo 15 min também, pautando na resposta das cartas-perguntas e da apresentação das características daquele país.

Após apresentação, o professor deve questionar a turma, quantos deles gostariam de morar no país elaborado pelo grupo 1, e assim contar os votos e suceder até o fim de todos os grupos. Ganha o grupo em que mais integrantes da sala gostariam de morar.

Nas apresentações o professor deve ter um papel questionador e problematizador das escolas e abrindo oportunidade para que os outros colegas também questionem e tirem suas dúvidas sobre a composição daquele país, fomentando o debate. Neste momento final o educador deve expor que se trata de pequenas assembleias constituintes, conforme ocorreu com a Constituição Federal atual elaborada em 1988, principal documento do país e fonte de direitos e responsabilidades que envolve todos os brasileiros.

## Bibliografia

LIPMAN, Mathew. **O Pensar na Educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Pérpetuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Irene Sales de. Trabalhando como preconceito e a discriminação na escola: Relato de uma experiência. In: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – Fundamentos**

**Sociológicos e Antropológicos da Educação.** São Paulo: Unesp, Pró Reitoria de Graduação, 2003.

## ANEXO II

### TEMA: Constituição Federal – Jogo: Elaboração de leis

#### Plano de Aula

#### DADOS

**Escola:** \*\*\*\*\* **Professor(a)** Luís Henrique de Souza Ferreira

**Duração da atividade:** 3 horas-aula - 2ª **Série** E.M

**Conteúdos:** Constituição Federal; Democracia; Legislação;

**Disciplinas envolvidas:** Sociologia

#### Objetivos

##### Objetivo Geral

- Estimular o exercício do trabalho em equipe para elaboração de Leis

##### Objetivos específicos:

- Fortalecer habilidades de interação social e debate, com desenvolvimento da capacidade argumentativa crítica;
- Expandir o olhar sobre a importância e dificuldades da atuação parlamentar;
- Aprimorar a escuta ativa do outro e o respeito a posições contrárias aos próprios interesses. (POLITIZE, Pé na Escola. Dinâmicas de Educação Política)

##### Objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos)

- Nesta dinâmica convidamos os alunos a se dividirem em grupos e criarem 3 leis sobre temas da Constituição Federal como: Educação, Saúde, Trabalho e emprego; meio ambiente; moradia e transporte.

#### Habilidades

- **Competências específicas a serem desenvolvidas nesta aula:**
  - Compreender de que maneiras os jovens se relacionam com a sociedade de consumo

e a produção de cultura;

- Retomada Compreender as dinâmicas de interação e relações sociais (1ª série - 2020 - Rec.);
- Desenvolver um olhar sociológico sobre os fatores sociais, econômicos, históricos e contextuais.

## Metodologia

### • **Aplicação/Fixação:**

Os participantes serão divididos em grupos de 5 a 6 pessoas, e assim será entregue a cada grupo:

cartolina em branco; canetas, canetinhas, lápis, giz de cera, tinta guache.

Após separação dos grupos, os mesmos devem elaborar 3 leis pautadas em temáticas contidas na Constituição Federal de 1988 que são:

Educação, Saúde, Trabalho e emprego; meio ambiente; moradia e transporte.

Os estudantes possuem 45 min para elaboração destas leis, que devem ser pautadas nos princípios dos Direitos e da Dignidade humana, colocada estas regras a temática das leis é livre. Devem ser orientados para inicialmente pensarem nos problemas que envolvem estes direitos e após isto verificar se alguma coisa já foi feita para solucionar este problema. Ressaltando sempre que a lei proposta não deve existir na íntegra, eles devem criar uma nova lei que talvez não tenham conhecimento que já exista. Mas sendo o foco desta dinâmica o trabalho em equipe para levantamento de uma solução de um problema da sociedade.

Após a elaboração os grupos terão 15 min cada para expor a turma quais foram as leis que eles elaboraram e também expor um pouco sobre como foi o processo de elaboração destas leis. O restante da turma será pensado como o restante dos deputados, em que devem observar a lei exposta pelo grupo apresentante e assim ao final o professor deve propor a votação de cada uma destas leis, se a maioria da turma concordar, a lei é aprovada. E assim sucede até todos os grupos apresentarem.

Neste jogo os alunos tem o objetivo de elaborar leis que sejam aprovadas pelos seus colegas, aqueles grupos que tiverem suas 3 leis aprovadas são tidos como os "vencedores" da dinâmica.

Nas apresentações o professor deve ter um papel questionador e problematizador das leis e abrindo oportunidade para que os outros colegas também questionem e tirem suas dúvidas sobre a composição daquelas leis, fomentando o debate. Neste momento final o educador deve expor que se trata de pequenas assembleias do poder legislativo, conforme ocorre nas discussões de Deputados e Senadores.



## Bibliografia

JUNIOR, Alaôr Messias Marques. **Educação legislativa**. Biblioteca Digital da Câmara. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação. 2018.

LIPMAN, Mathew. **O Pensar na Educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Pérpetuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Irene Sales de. Trabalhando como preconceito e a discriminação na escola: Relato de uma experiência. In: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação**. São Paulo: Unesp, Pró Reitoria de Graduação, 2003.

## ANEXO III

### **TEMA: Constituição Federal – Dinâmica em grupo: Ações afirmativas no poder judiciário**

#### **Plano de Aula**

#### **DADOS**

**Escola:** \*\*\*\*\* **Professor(a)** Luís Henrique de Souza Ferreira

**Duração da atividade:** 4 horas-aula – 3horas - 3ª **Série** E.M

**Conteúdos:** Constituição Federal; Democracia; Poder Judiciário; Política de cotas.

**Disciplinas envolvidas:** Sociologia

#### **Objetivos**

##### **Objetivo Geral**

- Estimular o exercício do trabalho em equipe para defesa de um ponto de vista.

##### **Objetivos específicos:**

- Estimular a criatividade e o senso de responsabilidade coletiva;

- Vivenciar uma experiência democrática de escuta do outro e tomada coletiva de decisões;
- Possibilitar uma reflexão profunda e concreta sobre os valores da igualdade;
- Incentivar discussões horizontais e mediadas sobre o princípio que orienta as decisões no poder judiciário;
- Expandir o olhar sobre uma questão conflituosa através de diferentes papéis e pontos de vista. (POLITIZE, Pé na Escola. Dinâmicas de Educação Política)

**Objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos):**

- Neste jogo convidamos os alunos a participar de uma simulação de decisão no Supremo Tribunal Federal, órgão de máxima representação do poder judiciário no Brasil, para tratar da temática da implantação das cotas raciais em vestibulares;
- Necessário para desenvolver habilidades de leitura de diferentes gêneros textuais, assim como desenvolver uma escrita argumentativa e coerente, além de desenvolver discussões sobre o ingresso na universidade, questão muito latente neste período escolar, e identificar mais rapidamente temas de ações afirmativas julgadas no STF.

**Habilidades**

- **Competências específicas a serem desenvolvidas nesta aula:**
  - Conceber de que maneira a cidadania está contemplada na Constituição Federal de 1988;
  - Retomada Distinguir diferença de desigualdade;
  - Reconhecer e identificar algumas das principais reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos;
  - Compreender a organização interna dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), sua natureza e funções.

**Metodologia**

- **Materiais, tecnologias e recursos utilizados:**

Internet para busca ativa de elementos das defesas de pontos de vista; consulta ao documento oficial da Constituição Brasileira de 1988.
- **Aplicação/Fixação:**

A preparação inicial para esta dinâmica será através de leitura em voz alta de um caso concreto de uma ação afirmativa dentro da Universidade de Brasília (UNB). Para isto será necessário 20 min.

**Ações afirmativas na UNB \_ Texto retirado de:** (POLITIZE, Pé na Escola. Dinâmicas de Educação Política)

*Em 2008 o Partido Democratas (DEM) moveu uma ação chamada Ação de descumprimento de preceito fundamental (ADPF) no Supremo Tribunal Federal para questionar uma medida da UNB que implantava cotas étnico-raciais para seleção de estudantes para a Universidade. A medida determinava a reserva de 20% das vagas para estudantes negros e "de um pequeno número delas" para índios de todos os Estados brasileiros pelo prazo de 10 anos. O DEM, então, resolveu questionar se essa política seria ou não compatível com a Constituição Federal Brasileira. Quando isso acontece, o Partido apresenta ao Tribunal os argumentos para considerar aquele ato inconstitucional. Também participam do julgamento a AGU (Advocacia Geral da União) que tem o papel de defender a lei questionada e o PGR (Procurador Geral da República) que tem o papel de fornecer ao tribunal um parecer, que pode ser contra ou a favor da constitucionalidade. Ao fim, os Ministros apresentam seus votos e vence a maioria. A ADPF 186 foi julgada pelo STF em 2012 e é isso que vamos fazer aqui de novo.*

Em um segundo momento desta aula, será distribuído os papéis na dinâmica, assim será sorteado o papel para 18 integrantes. Sendo 7 Ministros do SFT, 6 defensores da cota no vestibular e 6 contrários a ideia proposta. Os papéis serão sorteados pelos que se dispuserem a participar da dinâmica, o resto da turma deve acompanhar. Após a designação dos papéis, os grupos contrários e a favor devem reunir em casa, como tarefa de casa, e elaborarem suas argumentações para o julgamento, devem dividir as falas e os pontos apresentados e serem orientados que suas falas não devem ultrapassar 15 min. O educador deve orientar que pelo menos um dos argumentos de cada parte deve ser pautado em uma lei colocada na Constituição Federal, mais especificamente entre os arts. 1º e 5º e 205 ao 214. Este ponto que será checado pelos ministros na tomada de sua decisão.

No dia do julgamento, o educador deve então separar 7 mesas na parte central da sala, onde sentarão os ministros que julgarão o caso. Ao lado direito será colocado duas mesas onde ficarão sentados a parte contrária a cota e do lado esquerdo duas mesas para se organizarem a fala da parte a favor do caso julgado.

Cada parte então terá 15 min para expor seu ponto de vista. Passado os 30 min da fala, o professor deve fazer as considerações e liberar mais 5 min para que cada parte faça sua consideração final. Os ministros também possuem 2 min para realizar questões a cada uma das partes, e cada ministro tem a obrigatoriedade de realizar estas 2 perguntas.

Os ministros neste momento votam a favor ou contra a instituição das cotas nos vestibulares da UNB e assim o professor recolhe os papéis e faz a contagem dos votos e assim define frente a turma o que a maioria dos ministros decidiram, sem revelar quantos votos ou quem votou em que. Vence quem tiver a maioria dos votos.

Após apuração final do julgamento e apresentação dos resultados, o professor deve concluir a dinâmica informando, que a decisão do SFT deste julgamento original decidiu pela Constitucionalidade das Cotas abrindo precedente para adoção deste mesmo sistema pelas outras universidades no Brasil.

## Referências

---

LIPMAN, Mathew. **O Pensar na Educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Pérpetuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Irene Sales de. Trabalhando como preconceito e a discriminação na escola: Relato de uma experiência. In: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação**. São Paulo: Unesp, Pró Reitoria de Graduação, 2003.

## **ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA: o ineditismo do contexto educacional frente às desigualdades sociais e educacionais do país**

Lázara Regina de Moraes Colombaroli<sup>3</sup>  
Mestranda em Planejamento e Análise de Políticas Públicas  
regina.colombaroli@unesp.br

Vânia de Fátima Martino<sup>4</sup>  
Professora Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas  
vania.martino@unesp.br

A Base Nacional Comum Curricular (2017), referência obrigatória para os currículos das redes públicas e privadas de todo o país, indica as aprendizagens que todos os brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da Educação Básica. Trata-se de um documento técnico e normativo construído com base em outros documentos curriculares, planos e projetos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1996), a Constituição Brasileira de 1988 e outras leis que regem a educação Nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024.

Homologada em 20 de dezembro de 2017 a ser implantada em todo território nacional em 2 anos, na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a BNCC fundamentou-se em parâmetros que visam estabelecer um ponto de partida para um projeto pedagógico mais rico e diversificado. Objetivou ainda, um projeto pedagógico com vistas às especificidades locais e à garantia de que todos os alunos tenham direito à aprendizagem de um conjunto de competências e conhecimentos básicos para o exercício da cidadania e para a educação do século XXI, não se restringindo aos programas e currículos da educação básica, implicando diretamente em ações e políticas nas esferas federais, estaduais e municipais.

A educação que se espera de uma escola que atue com protagonismo no século XXI, perpassa pela formação de um ser humano capaz de enfrentar os desafios do mundo moderno, tendo como base os quatro pilares da educação.

---

<sup>3</sup> Professora da Rede pública de ensino e mestranda do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da FCHS - UNESP- Franca.

<sup>4</sup> Professora Doutora da FCHS- UNESP de Franca e orientadora do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da FCHS - UNESP- Franca.

Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, apresentado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1996. Os quatro pilares são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Para tal fim foram definidas dez competências gerais que, segundo a BNCC,

[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2018).

As competências gerais da educação básica apresentadas pela BNCC podem ser entendidas como: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo, 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; 10) autonomia, responsabilidade e cidadania (PORVIR, 2018).

Para a implantação da BNCC, sua assimilação por sistemas burocráticos, escolas, profissionais da educação e sociedade, bem como por um esforço intenso de formação de professores e de produção de materiais de apoio ao ensino, foram demandadas diversas ações. Sendo um ponto de partida e não de chegada, a mesma precisa ser apropriada por toda a sociedade, inclusive pelas famílias, afinal a transformação da educação perpassa pela escola, pelos professores, mas também por todos os brasileiros.

A Base Nacional Comum Curricular chegou às escolas propondo transformações às práticas da sala de aula e à estrutura da instituição escolar, num processo amplo e inovador, para o qual os professores precisavam se preparar. Entretanto, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara que a crise sanitária do Coronavírus (COVID 19); tratava-se de uma pandemia. Foram impostas restrições à circulação de pessoas, mundialmente, afetando, logicamente, o funcionamento e a estrutura escolar. A sociedade, como um todo, não estava preparada para as mudanças advindas desse fato, nem tampouco as escolas que do dia para a noite foram obrigadas a interromper suas atividades presenciais e adotar medidas e estratégias educacionais emergenciais com vista a realidade imposta. Dentre estas medidas ocorreu a troca das atividades presenciais de ensino pela adoção do ensino de forma remota, transpondo o trabalho presencial para o ambiente virtual de todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores e gestores.

Em tempos de revolução tecnológica, onde a forma de comunicação e relacionamento se modificaram, em um ambiente bastante natural para os “nativos digitais” ou alunos dos novos tempos, que integram a sociedade da era da informação e da comunicação, pensou-se que as mudanças na forma de oferecer educação (do presencial para o on-line) seriam obstáculos perfeitamente transponíveis.

Todavia a realidade se mostrou bastante diferente, as desigualdades sociais e educacionais enfrentadas no Brasil passaram a ser evidenciadas por um novo âmbito.

[...] a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não oferecerem um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 208).

Das dez competências previstas na BNCC, a quinta competência, relacionada à Cultura Digital – com vistas à compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação, crítica, significativa, reflexiva e eticamente, nas mais diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para comunicação, acesso e disseminação de informações, produção de conhecimentos, resolução de problemas e exercício de protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017) – talvez tenha sido a mais evidenciada e para a qual os tempos de pandemia mostraram não estarmos aptos nem preparados, nesse país de desigualdades avassaladoras, em que as escolas necessitam se adequar para atender às demandas do mundo atual.

A Fundação Abrinq, em sua oitava edição do Cenário da Infância e adolescência no Brasil (CINTRA; MIRANDA, 2021), aborda temas relevantes em relação à pandemia do COVID 19 e sobre como a população infanto-juvenil brasileira foi atingida, em relação à suspensão das aulas presenciais e à implantação do ensino remoto.

O documento (CINTRA; MIRANDA, 2021), composto por 16 objetivos, traz um panorama geral da infância e adolescência no país, com base na análise e exposição dos principais indicadores sociais do Brasil e Regiões, relativos a essa população. Esses indicadores, relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e com as metas adaptadas ao contexto nacional pelo Instituto de Pesquisa

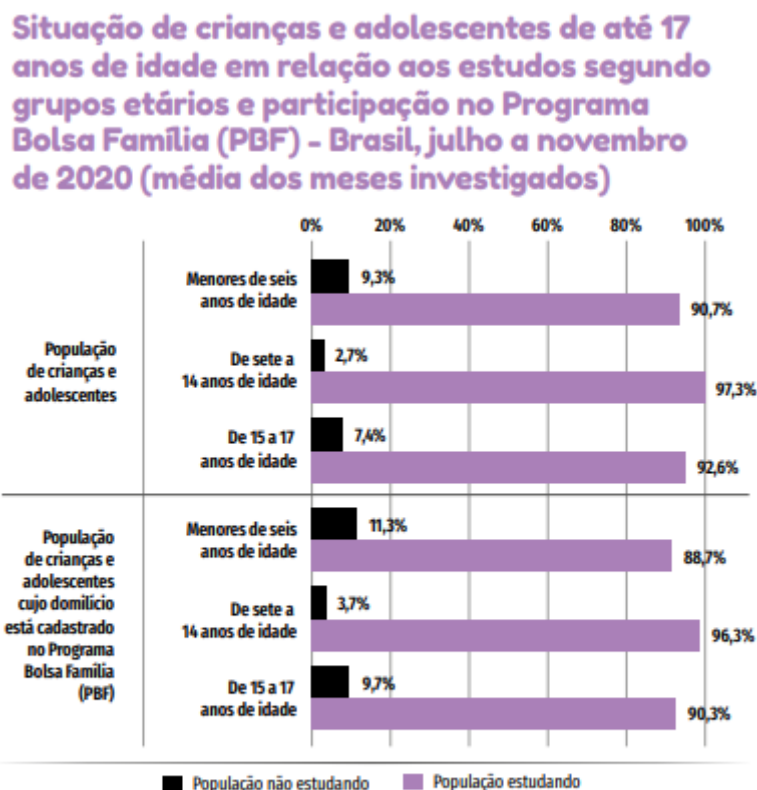


Econômica Aplicada (Ipea), são de fontes públicas e visam o monitoramento e avaliação do cumprimento das metas associadas aos ODS, a orientação de decisões e prioridades em políticas públicas bem como o conhecimento da situação infanto-juvenil do país.

Sua abordagem inicial traz como tema “A educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do novo coronavírus (covid-19) pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - módulo Covid (Pnad Covid)”. Através da análise mensal de dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Saúde (MS) e Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio contínua (Pnad contínua) enfatizou a análise e a consolidação de informações socioeconômicas no âmbito educacional.

Segundo essa pesquisa, ilustrada pelo gráfico abaixo, em média, 1,66 milhão de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade informaram não estar estudando, entre os meses de julho e novembro de 2020. Destas, as médias mais concentradas de indivíduos que não estão estudando, relacionam-se às crianças de até seis anos e aos adolescentes de 15 a 17 anos, sobretudo aqueles que residem em domicílios cadastrados no Programa Bolsa Família (PBF)<sup>1</sup>, e, neste caso, as médias de todos os grupos etários se sobressai (CINTRA; MIRANDA, 2021).

**Figura 1 – Situação de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade em relação aos estudos segundo grupos etários e participação no Programa Bolsa Família (PBF) – Brasil, julho a novembro de 2020 (média dos meses investigados)**



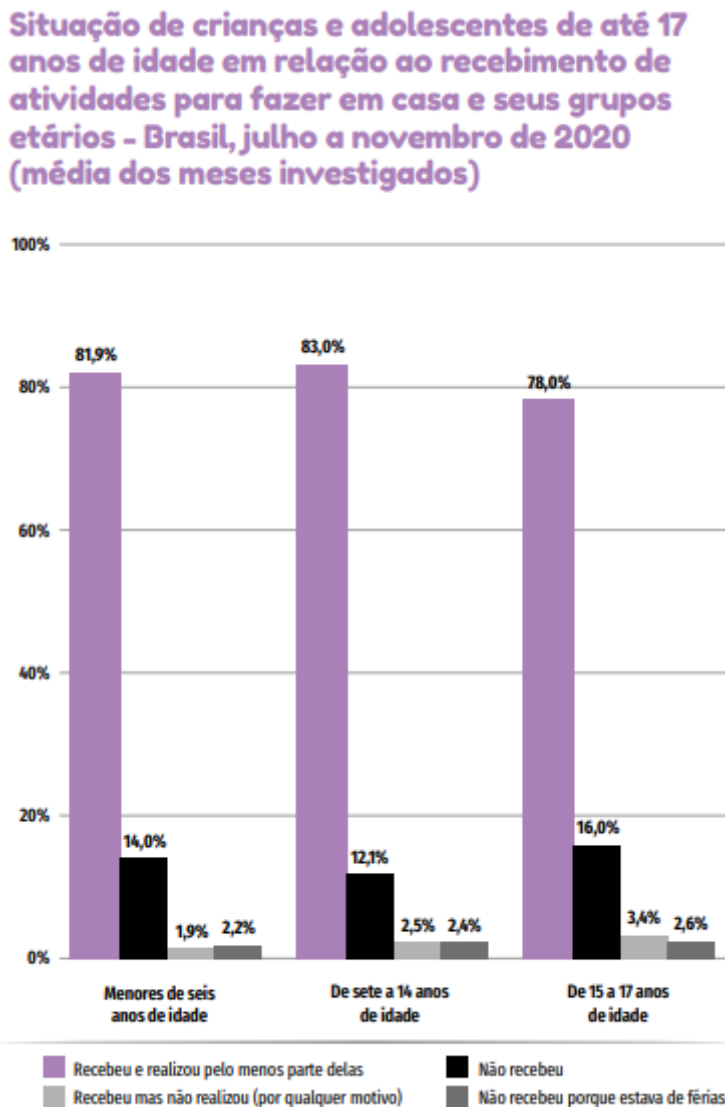
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – módulo Covid (Pnad Covid).

<sup>1</sup> Pela ausência de variáveis de rendimentos domiciliares na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – módulo Covid (Pnad Covid), selecionamos o critério de participação no Programa Bolsa Família (PBF) para nos aproximarmos da população de rendimentos mais baixos.

Fonte: (CINTRA; MIRANDA, 2021, p. 9).

Durante esses meses (julho a novembro), cerca de 4,6 milhões de estudantes da Educação Básica informaram não estar recebendo atividades escolares para fazer em casa, mesmo estando estudando.

**Figura 2 – Situação de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade em relação ao recebimento de atividades para fazer em casa e seus grupos etários – Brasil, julho a novembro de 2020 (média dos meses investigados)**

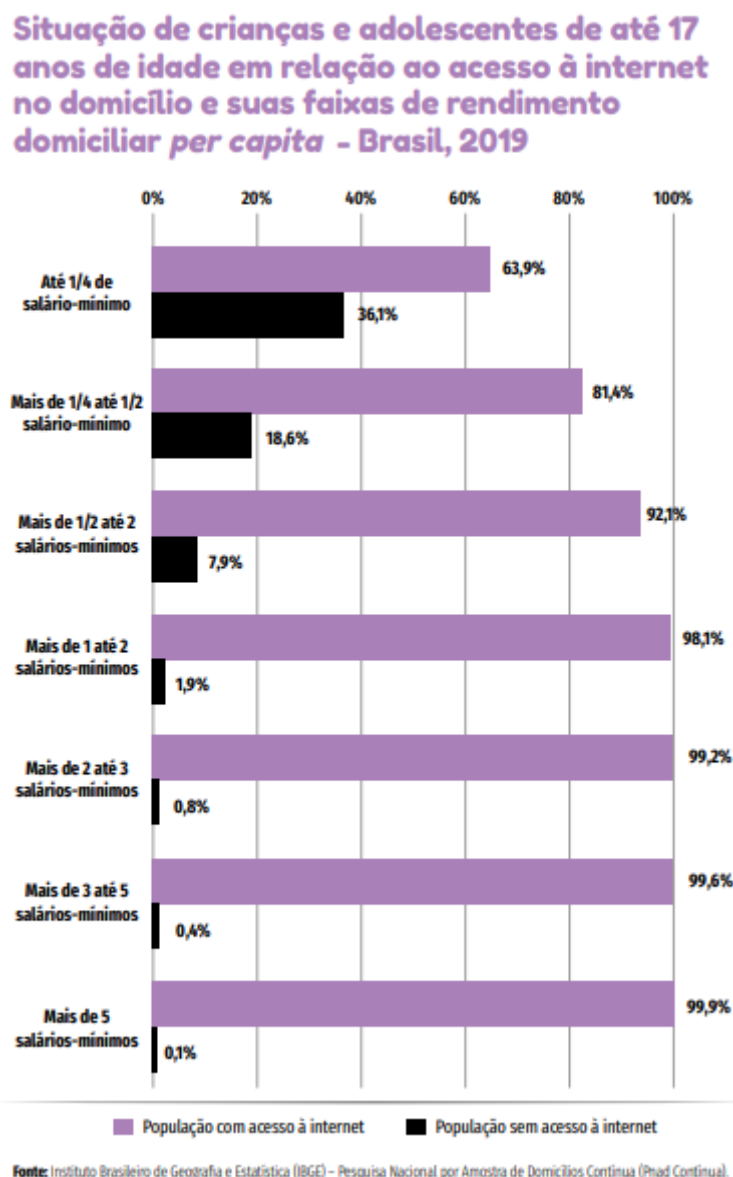


**Fonte:** (CINTRA; MIRANDA, 2021, p. 11).

O ensino à distância nesses tempos de pandemia tem sido o meio encontrado para a possível efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, entre as crianças e os adolescentes até 17 anos, há um número considerável de estudantes que não tem acesso à internet. Dos que residem em domicílios com renda per capita de até um salário-mínimo, mais de um em cada quatro (27,3%) não tinham nenhum acesso à internet através de qualquer equipamento, de acordo com o Pnad Contínua de 2019. Tal fato aumenta ainda

mais as desigualdades de acesso à educação, impactando e comprometendo o futuro dessas famílias.

**Figura 3 – Situação de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade em relação ao acesso à internet no domicílio e suas faixas de rendimento domiciliar *per capita* – Brasil, 2019**



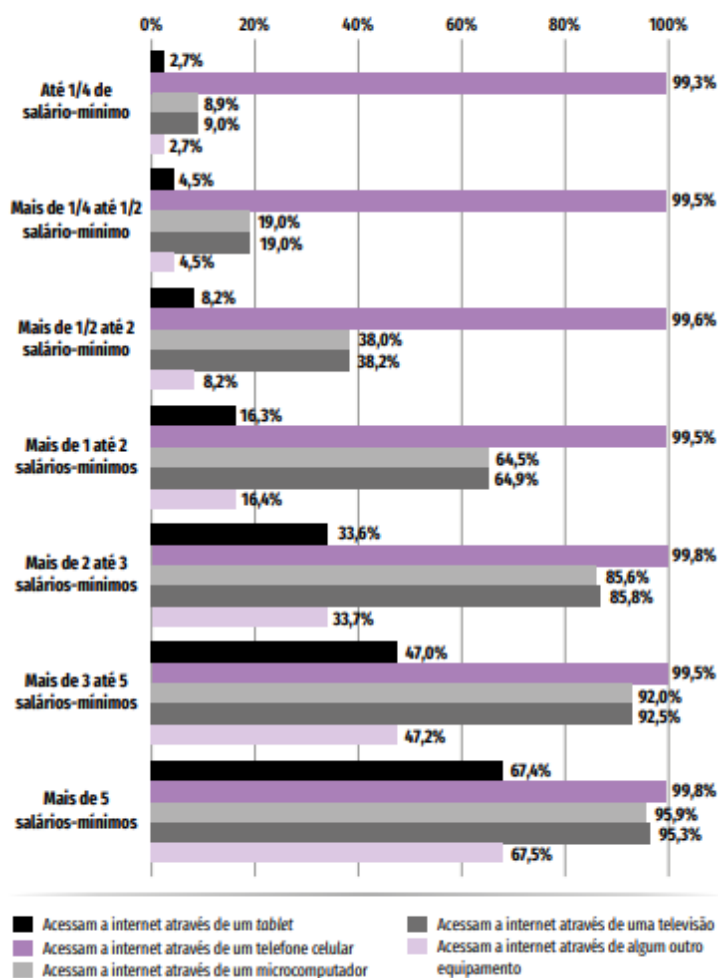
Fonte: (CINTRA; MIRANDA, 2021, p. 15).

Entre as crianças e adolescentes de até 17 anos que residiam em domicílios com alguma forma de acesso à internet, o meio mais comum para tal, tem sido o telefone celular. Dentre as que residiam em domicílios com renda *per capita* de até meio salário-mínimo, esta é a única forma de acesso à internet. Assim,

mesmo com conteúdo e atividades escolares transmitidos, a oportunidade de acesso aos mesmos, entre os mais pobres, não era a ideal e ocorria de forma desigual.

**Figura 4 –** Condição de acesso à internet de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade segundo faixas de rendimento domiciliar *per capita* – Brasil, 2019

**Condição de acesso à internet de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade segundo faixas de rendimento domiciliar *per capita* - Brasil, 2019**



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua).

Fonte: (CINTRA; MIRANDA, 2021, p. 17).

Não obstante à realidade dos estudantes, nos deparamos com um cenário totalmente novo e complexo também para os professores, exigindo outras condutas e comportamentos em relação ao ensino aprendizagem.

A escola, na qual ocorriam as interações entre professores e alunos, passa a depender de um novo ambiente de aprendizagem - as moradias dos

professores e alunos - e, para que isso ocorra de forma satisfatória, o computador com rede adequada de internet torna-se item de extrema necessidade. Para melhor ilustrar nossas afirmações, analisaremos alguns pontos tratados na obra “Trabalho docente em tempos de pandemia” (GESTRADO; CNTE, 2020).

A pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) para a mobilização dos professores em responderem os questionários (enviados pelo Google Forms) e na divulgação dos resultados, reúne informações de 15.654 professores das redes públicas de Ensino (municipais, estaduais e federais) que atuam na Educação Básica, em diferentes modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo e Educação escolar Indígena e Quilombola).

De acordo com essas informações, o contexto de desigualdade educacionais brasileiras, como já era de se esperar, evidenciou também a agilidade (ou não) de adaptação das redes públicas de Educação Básica para oferecer o ensino remoto.

Para a realização de atividades de educação remota foram oferecidos pelas redes de ensino, suportes como confecção de apostilas e manuais com atividades impressas (oferecidos aos estudantes para a realização das atividades em casa e posterior entrega, na escola, para correção, pelos professores) e ambiente virtual de ensino (plataformas ou aplicativos pedagógicos – ambientes virtuais de aprendizagem e canais de TV ou rádio) para a reprodução das aulas. Entretanto, a pesquisa demonstra também que nenhuma alternativa de ensino remoto havia sido oferecida a 15,7% dos professores (GESTRADO; CNTE 2020b).

Na comparação entre as redes públicas estaduais e municipais em relação ao uso de recursos oferecidos para o ensino remoto pode-se constatar que as plataformas ou aplicativos pedagógicos foram o tipo de suporte mais oferecido pelas redes estaduais, abrangendo 7 em cada dez professores entrevistados. Nas redes municipais 42,9% dos professores tiveram acesso a esses recursos. Em relação às aulas por TV ou rádio, 42,5% dos professores estaduais as utilizaram e, na rede municipal apenas 13,9% dos professores tiveram esse recurso como suporte pedagógico (GESTRADO; CNTE 2020b).

Em relação ao apoio pedagógico, normalmente oferecido por especialistas de educação (ou conforme os planos de carreira de cada rede de ensino, denominados técnicos educacionais, orientadores, supervisores, coordenadores) e, na falta destes, pelos diretores escolares, 64,4% dos professores municipais entrevistados afirmam ter recebido esse tipo de apoio enquanto nas redes estaduais, 51,7% dos professores fizeram a mesma afirmativa (GESTRADO; CNTE 2020b).

**Figura 5 –** Distribuição dos professores das redes públicas estaduais e municipais de acordo com os tipos de suporte disponibilizados pelas respectivas redes de ensino – Brasil, 2020



Fonte: (GESTRADO; CNTE, 2020b, p. 17)

Os suportes para a realização das atividades não presenciais oferecidos pelas redes de ensino são diferenciados, mas nos dois casos, são desenvolvidos pelo professor que necessita ter em casa os recursos tecnológicos para tal. Entretanto, 13,8% dos docentes cujas redes de ensino disponibilizaram plataformas ou aplicativos pedagógicos não dispunham de recursos tecnológicos para o desenvolvimento das aulas remotas (GESTRADO; CNTE, 2020b). Da mesma forma que os alunos, os professores necessitam, para ministrar suas aulas on-line, de dispositivos eletrônicos como computador, notebook, tablet (em alguns casos, de câmera e microfone) e de acesso à internet. A pesquisa, porém, não evidenciou a

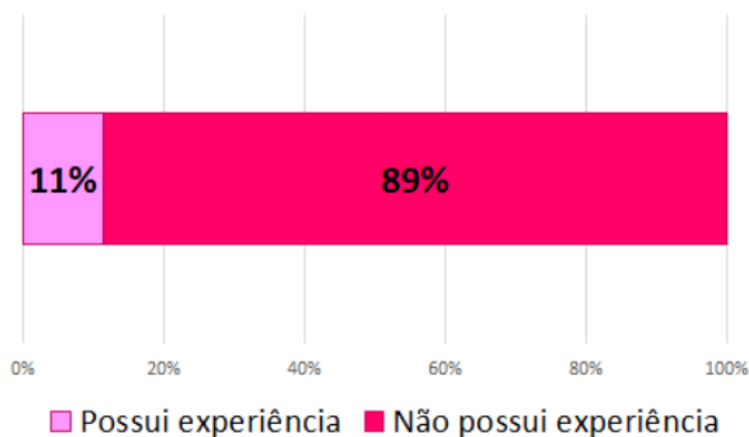


forma utilizada pelos professores para, na ausência desses recursos, realizar suas atividades.

Evidenciou-se ainda que 49,7% dos professores entrevistados que possuem recursos para a realização das aulas remotas precisa compartilhar seus equipamentos com outros, dentro de casa (GESTRADO; CNTE, 2020b).

Para que o ensino aprendizagem remoto ocorra de forma satisfatória é necessário que o professor esteja familiarizado com o ensino remoto. Mas o que se pode constatar é que apenas 11% dos entrevistados responderam positivamente a esse quesito.

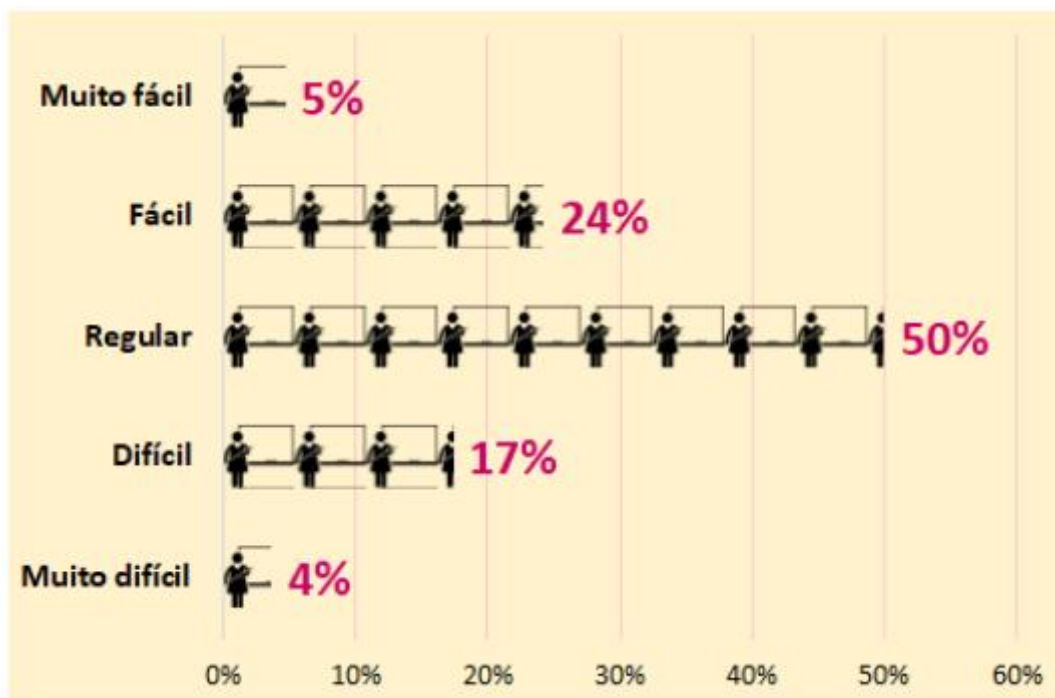
**Figura 6 -** Experiência anterior dos professores em ensino remoto



**Fonte:** (GESTRADO; CNTE, 2020a, p. 8)

Mais do que tal fato, é notório que o professor, mesmo diante de um apelo crescente no âmbito educacional para a formação digital, não se encontra preparado para o uso prático e objetivo dos recursos tecnológicos.

**Figura 7 –** Habilidade dos professores para lidar com tecnologias digitais



Fonte: (GESTRADO; CNTE, 2020a, p. 8)

A situação em tempos de pandemia e ensino remoto não mobilizou totalmente as redes de ensino para modificar tal fato. Um grupo de 41,8% dos professores afirmou estar realizando as atividades remotas sem nenhum tipo de formação (GESTRADO; CNTE, 2020b), 21% informaram ter tido acesso a tutoriais on-line e somente 37,2% tiveram acesso a atividades formativas.

Mesmo com tantas dificuldades em trabalhar remotamente, tanto no âmbito da escassez de recursos tecnológicos e internet de qualidade, como na falta de domínio dos ambientes virtuais de aprendizagem, os professores tiveram sua carga de trabalho aumentada significativamente. Dentre as ações pedagógicas desenvolvidas estão a elaboração de atividades para os estudantes, reuniões com os gestores da escola, leitura/correção de trabalhos enviados pelos estudantes, reuniões com colegas, gravação de vídeo aulas, preparação e correção de provas/avaliações, uso de livro didático, realização de aulas remotas ao vivo (síncronas) (GESTRADO; CNTE, 2020b).

Os professores, cada um à sua maneira e com os recursos de que dispunham, se desdobraram na tentativa de transpor as barreiras impostas pela pandemia e desenvolver um ensino de qualidade. Mas, segundo eles, a participação e o empenho dos alunos no ensino remoto foram significativamente comprometidos, principalmente pela falta de recursos tecnológicos, autonomia no desenvolvimento

das atividades e/ou pelo fato de as famílias não conseguirem mediar as atividades propostas pelos professores.

**Figura 8 – Avaliação dos professores sobre o ensino à distância**



**Fonte:** (GESTRADO; CNTE, 2020b, p. 19)

Nesse momento em que as aulas estão sendo retomadas no ambiente presencial, faz-se necessário refletir sobre os aspectos apontados sobre as dificuldades dos professores na execução de seu trabalho e na precariedade dos alunos no acompanhamento das atividades remotas repassadas. A falta de equipamentos adequados de conexão de redes de internet (tanto dos alunos como dos professores), a formação ineficiente (ou ausente) e a inexperiência em lidar com recursos, programas tecnológicos e com ambientes virtuais de aprendizagem, a sobrecarga de trabalho, a dificuldade de obter a participação, bem como a de atrair e motivar os alunos para o ensino remoto revelam um cenário bastante preocupante tanto do ponto de vista emocional quanto da efetividade do ensino ministrado remotamente. A insatisfação dos professores diante das dificuldades e dos resultados obtidos com essa forma de ensino evidenciam que “no plano objetivo é necessário pensar sobre a dívida para com os estudantes e suas famílias de um dever não cumprido” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 227).

A educação dos tempos modernos necessita urgentemente de mudanças. Como ouvimos comumente por aí, após a pandemia teremos que nos adaptar ao “novo normal”. As dificuldades impostas pela pandemia comprovaram, mais uma vez, a necessidade iminente de, pela superação (ou diminuição) das desigualdades, avançar na conquista de uma escola de qualidade para todos.

Antônio Nóvoa (2020, p. 11) nos faz refletir sobre essa busca e deixa alguns questionamentos sobre os quais vale a pena refletir:

É preciso que haja um compromisso conjunto de toda a sociedade no sentido de uma valorização da escola pública e dos seus professores. A pandemia coloca-nos perante opções decisivas: vamos ter a coragem colectiva de assumir a educação pública como a prioridade das prioridades ou vamos deixar a educação ao cuidado, e ao serviço, de grupos privados e de plataformas digitais? Vamos valorizar os professores e o seu papel como profissionais autónomos e independentes ou vamos transformá-los em meros aplicadores ou acompanhadores dos conteúdos digitais? Vamos enriquecer a acção das escolas públicas como lugar de encontro entre todas as pessoas, independentemente das suas origens e condição, ou vamos levar toda a educação para espaços domésticos e privados? Que sociedade queremos? Que escola queremos? Que futuro queremos? As respostas vão ser dadas nos próximos tempos, mas vão definir todo o século XXI.

Nesse momento ímpar e dramático da pandemia, em que pudemos constatar, também pelo viés tecnológico, as desigualdades e o empobrecimento da formação pedagógica, alguns fatos positivos nos fazem continuar acreditando nas mudanças que a educação pode proporcionar. Os professores, pressionados pela necessidade do uso excessivo das tecnologias, em colaboração mútua e com as famílias, mesmo que com soluções momentâneas e precárias, foram capazes de se reinventar através de estratégias pedagógicas relevantes, mantendo o vínculo tão necessário entre o professor e o aluno.

Se, devido às enormes dificuldades encontradas pelo caminho do aprender e do ensinar, a educação brasileira precisará ser revista, ressignificada, passando por alterações profundas, há de se convir também que não ficamos inertes às mudanças que o momento exigiu. As respostas rápidas, imediatas e tão necessárias, não vieram dos governos. Elas acontecem, com frequência “no chão da sala de aula” e, na impossibilidade de tal, ocorreram frente a telas, num momento em que nem a distância foi capaz de emudecer o professor. Que essa experiência provoque, em toda a sociedade, reflexões das quais surja um esforço conjunto com vistas ao reconhecimento e à valorização da escola pública e do professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, 2017. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CINTRA, João Pedro Sholl; MIRANDA, Caroline Rodrigues. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2021**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2021. Disponível em: <[https://observatoriocrianca.org.br/system/library\\_items/files/000/000/030/original/cenario-da-infancia-e-da-adolescencia-2021\\_%281%29.pdf?1617903781](https://observatoriocrianca.org.br/system/library_items/files/000/000/030/original/cenario-da-infancia-e-da-adolescencia-2021_%281%29.pdf?1617903781)>. Acesso em 20 jul. 2021.

GESTRADO; CNTE. **Resumo técnico da pesquisa trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte, 07 jul. 2020a. Disponível em: <[https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/ResumoTecnico\\_PesquisaTrabalhoDocenteECovid\\_07julho.pdf](https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/ResumoTecnico_PesquisaTrabalhoDocenteECovid_07julho.pdf)>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente em tempos de pandemia**: relatório técnico. Belo Horizonte: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020b. Disponível em: <[https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v03.pdf](https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2021.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020. p. 207-228

PORVIR. Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum. [s.l.]. 25 maio 2017. Disponível em: <<https://porvir.org/entenda-10->

---

competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 1 ago. 2021.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)>. Acesso em: 25 jul. 2021.

---

## **LEITURA VIVA: o diálogo afetivo que promove vivências e aprendizado**

Daniela Rodrigues de Oliveira  
Mestrado em Linguística – Universidade de Franca

Gabriela Sampar Rocha Moraes  
Mestrado em Linguística – Universidade de Franca

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila de Araújo Beraldo Ludovice

### **1. INTRODUÇÃO**

Quando falamos em educação no Brasil, muitos problemas são elencados, dentre eles o modo como, normalmente, é trabalhada a leitura em nosso país. Trata-se de um ensino que prioriza os aspectos mecânicos, sem que se desenvolva um leitor crítico, reflexivo, capaz de se relacionar com o mundo. O aluno não consegue estabelecer um elo entre o que a escola ensina e sua vida real, tornando a aprendizagem enfadonha e sem utilidade prática.

Alguns estudiosos ofereceram contribuições no campo da linguística e da pedagogia que servem de base para uma maneira diferente de pensar o ensino da leitura e a educação como um todo, pois nos levam a entender que o aluno precisa interagir, dialogar e participar, ou seja, ser protagonista de seu aprendizado. Mikhail Bakhtin e Henri Wallon são dois estudiosos que caminham dentro dessa perspectiva.

Mikhail Bakhtin estudou a linguagem humana e propôs o conceito de dialogismo partindo da premissa de que a língua é viva e de que o sujeito é dialógico, por isso, nossos discursos sempre estão atados com discursos alheios e os enunciados que produzimos se relacionam dialogicamente com as experiências de nossas vidas e com as referências culturais que possuímos. Assim, o ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, aquele que atua nas relações sociais, sendo o responsável pelo discurso.

Henri Wallon também considerou as relações e interações sociais fundamentais para constituição do ser humano. Para ele, o homem é resultado de influências sociais e fisiológicas, sendo a afetividade um dos aspectos centrais do desenvolvimento. O papel da escola, de acordo com essa perspectiva, é oferecer



uma formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social, levando em consideração as emoções, sentimentos e sensações das crianças e adolescentes.

Foi a partir das reflexões desses dois teóricos, bem como a certeza de que a escola é, por excelência, o ambiente mais propício e ideal para o incentivo à leitura, que surgiu a ideia de implantarmos o Projeto Leitura Viva. Trata-se de uma iniciativa que se destina aos alunos das séries finais do ensino fundamental II, que incentiva a leitura e a dramatização da mesma. O projeto foi desenvolvido na escola EMEB Coronel Francisco Orlando, na cidade de Orlandia, nos anos de 2017, 2018 e 2019, sendo coordenado pelos professores de Língua Portuguesa e Leitura.

Ele é dividido em várias etapas: escolha do poema ou da prosa poética, aprofundamento do estudo da obra e do autor, preparação da apresentação dramática, o que abrange o decorar das falas, as encenações dos papéis, a construção de figurinos e cenários, escolha de trilhas sonoras, ensaios de danças, entre outros. Todo o trabalho é construído de forma coletiva, envolvendo alunos, professores, escola e comunidade. O objetivo final é a apresentação de um sarau literário, um espetáculo montado com vários cenários, jogos de luz, mesa de som, tablado e cortinas, onde os alunos fazem as leituras dramatizadas para suas famílias e comunidade em geral.

O Projeto Leitura Viva permite a formação integral dos estudantes e nos mostra que dentro do ambiente da escola pública é possível trabalhar dialogicamente os conteúdos formais, culturais e sociais, levando em consideração os sentimentos e emoções dos alunos para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Seu objetivo, portanto, foi oferecer aos discentes a oportunidade de gostar de ler e interagir com o texto de forma prazerosa, ativa e transformadora, trazendo a leitura para perto de seu mundo real, onde eles podem e devem interferir criticamente.

O artigo tem como objetivo descrever e refletir sobre as vivências a partir do projeto e está dividido em três partes. Na primeira há uma breve explicação do conceito de dialogismo proposto por Bakhtin e de afetividade de acordo com Wallon. A segunda parte apresenta e explica a proposta e as etapas do Projeto Leitura Viva. Na terceira contamos um pouco das nossas vivências nesse projeto essencialmente dialógico, repleto de trocas afetivas e experiências com o outro, relacionando tudo o que vivemos e aprendemos no Leitura Viva com a teoria de Bakhtin e Wallon.

## 2. BAKHTIN E WALLON: o olhar para o outro na Educação

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo que dedicou a vida à análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, não esteve sozinho: foi um dos mais importantes pensadores de um conjunto de profissionais preocupados em estudar língua, literatura e arte.

Um dos aspectos que diferenciou a produção do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi perceber que a linguagem é formada por um ininterrupto processo de interação mediado pelo diálogo. Para Bakhtin, o ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, aquele que atua nas relações sociais, sendo o responsável pelo discurso. “O que Bakhtin tinha em mente era constituir uma ciência que fosse além da linguística, examinando o funcionamento real da linguagem em sua unicidade e não somente o sistema virtual que permite esse funcionamento.” (FIORIN, 2011, p. 13).

A ideia principal dos estudos bakhtinianos é que a língua tem a propriedade de ser dialógica. O primeiro conceito de dialogismo, como afirma Fiorin (2011), diz respeito ao funcionamento real da linguagem, no qual todos os enunciados constituem-se a partir de outros. Assim, em nossos discursos estão sempre presentes ecos de outros enunciados e como ocupamos uma atitude responsiva, podemos concordar ou discordar, completar, etc.

De acordo com Fanti (2003, p. 98), a compreensão do princípio dialógico da linguagem:

[...] se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação. Por conseguinte, tratar do dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem.

Como a todo momento estamos em relação com o outro, nossa compreensão do mundo se dá historicamente, ao irmos absorvendo as várias vozes sociais, que estão em relações diversas entre si. Por isso, o sujeito é dialógico e social, pois seu mundo interior é formado por diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Contudo, somos também singulares, já que interagimos concretamente com as vozes sociais de um modo específico, único.

No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente

aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual. (FIORIN, 2011, p. 14)

Bakhtin concebe a palavra como parte do processo de interação entre o falante e o interlocutor, relacionando-a à vida, à realidade. A fala é um fato social, reflete a estrutura da sociedade e é uma forma de agir sobre o mundo em um tempo histórico. Para o teórico russo, viver significa ser dialógico e sempre posicionar-se em relação aos valores, por meio das palavras.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p.348)

Bakhtin não foi o único estudioso que considerou as relações e interações sociais fundamentais para constituição do ser humano. Dentro dessa perspectiva, mesmo que em outro direcionamento, encontramos, também, Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879 – 1962), filósofo, médico, psicólogo e político francês. Wallon acreditava que o homem é resultado de influências sociais e fisiológicas e enxergava a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. Em seus estudos, tentou compreender o papel das emoções e do movimento na vida da criança, observando a estreita relação entre afetividade e inteligência.

Diferente da interpretação do senso comum de que a afetividade se refere apenas à afetuosidade ou carinho, para Wallon ela tem um outro sentido, referindo-se “[...] à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 17).

De acordo com o estudioso francês, a afetividade é uma das fases mais antigas do desenvolvimento humano, pois quando deixamos de ser puramente orgânicos, passamos a ser afetivos, o que levou ao desenvolvimento da nossa racionalidade. “Sendo assim, uma teoria pedagógica inspirada em Wallon pressupõe um movimento dialético entre afetividade, emotividade e subjetividade com processos cognitivos, interação social e racionalidade mutuamente imbricados e relacionados [...]. (BEZERRA, 2006, p. 23).

O papel da escola, de acordo com essa perspectiva, seria oferecer uma formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social, levando em consideração as emoções, sentimentos e sensações das crianças e adolescentes. Contudo, o que ainda prevalece é o ensino conteudista, com uma aprendizagem

mecânica, atrelada a uma excessiva preocupação com acúmulo e memorização de conhecimentos, que parece ignorar os determinantes afetivos e emotivos do pensamento e da conduta dos alunos.

É importante entender, também, que o diálogo com a cultura e a realidade social do estudante é fundamental para que ele tenha interesse em aprender. Caso não exista uma relação entre a vida concreta e o que se aprende na escola, o ensino se torna enfadonho. A aprendizagem significativa é aquela que dialoga realidade vivida com conteúdos formais, raciocínio com imaginação, afetividade e emoção, no qual o vínculo afetivo age como um facilitador das atividades cognitivas, possibilitando uma aprendizagem prazerosamente construída.

Será que dentro do contexto das escolas públicas brasileiras é possível ensinar trabalhando dialogicamente os conteúdos formais, culturais e sociais, com o objetivo de formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade, capazes de se posicionarem por meio de seus discursos nas mais diferentes situações? Será que é possível ensinar sem se esquecer que os sentimentos e as emoções são determinantes no desenvolvimento humano? É o que veremos a seguir.

### **3. O PROJETO LEITURA VIVA: considerações**

É fato que se aprende ler na medida que se apreende o mundo e as coisas a nossa volta, assim, vamos vivendo e aprendendo ler tanto o que nos cerca, quanto as palavras.

Como afirma Lajolo (1993), entre coisas e palavras existem os livros e leitores, para ela fecha-se um círculo: lê-se para compreender o mundo e viver melhor e na medida que se concebe melhor o mundo e a vida, mais intensamente se lê. Afirma ainda que numa espiral quase sem fim, o movimento da leitura pode e deve começar na escola, entretanto, não deve se restringir, tanto menos se encerrar nela.

Para a autora, o trajeto do mundo da leitura à leitura do mundo é algo que sempre se refaz, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular infinita.

Foi a partir dessas reflexões, bem como a certeza de que a escola é, por excelência, o ambiente mais propício e ideal para o incentivo à leitura, pois é nesse ambiente que o aluno aflora e desenvolve sua percepção do mundo por meio

da palavra, essa sempre plurissignificativa, que surgiu a ideia de implantarmos e implementarmos o Projeto Leitura Viva.

Trata-se de uma iniciativa que se destina aos alunos das séries finais do ensino fundamental II, que incentiva tanto a leitura, quanto a leitura dramatizada, pois a partir de tudo o que é lido em sala de aula junto ao professor, os alunos tecem reflexões, internalizando conceitos e conhecimentos tanto da obra ou do autor explorado, quanto do objeto de estudo de modo criativo, interdisciplinar e coletivo.

O professor desempenha um papel fundamental em todo o processo de ensino aprendizagem, já que é a partir de sua mediação nesse processo que o aluno é incentivado e habilitado a explorar textos, discursos e diferentes leituras.

No projeto Leitura Viva, os professores de Língua Portuguesa e de Leitura da EMEB Coronel Francisco Orlando da cidade de Orlandia-SP, desenvolvem com suas salas o estudo, a pesquisa e o aprofundamento da leitura de textos literários, seja no âmbito da prosa ou da poesia, embora esta última tenha sido explorada com mais ênfase nos últimos anos.

Assim, depois de contemplado o autor e o texto de escolha para estudo, cada turma aprofunda sua pesquisa, faz anotações e dinâmicas para ampliar o conhecimento da poesia ou da prosa poética selecionada, escolhe o material para a apresentação dramática, o que abrange o decorar das falas, as encenações dos papéis, o figurino, cenário, trilhas sonoras, danças, entre outros. Nesse momento, fica evidente um laço de afeto que une alunos, professores e o próprio texto, configurando uma relação de diálogo e de troca por meio de diferentes vivências e saberes, envolvendo todos que participam do projeto.

Depois de todo o processo de familiarização do aluno com a obra e o material selecionado para estudo e reflexão, passando tanto pelo conhecimento do poeta, estilo e contextualização de sua obra, começa a próxima etapa, que é preparar a apresentação para o Sarau do Leitura Viva, haja vista que todo o estudo e pesquisas dos alunos tem por desfecho a apresentação de todas as salas da escola, montando um espetáculo diversificado e múltiplo para a dramatização de cada texto escolhido, encenação idealizada e feita pelos próprios alunos, sob a orientação de seu professor da sala.

Nessa etapa, são feitos ensaios diários no espaço de sala de aula, valendo-nos dos recursos que a própria instituição oferece, ou muitas vezes com apoio da comunidade escolar, bem como do professor, para, enfim, fazermos um

espetáculo aberto às famílias. Este é o ponto alto do projeto, onde os alunos podem mostrar tudo o que aprenderam ao longo do ano, bem como todo o seu potencial.

Para Candido (2011), o ser humano tem direitos e ao falar deles abrange:

a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p. 193)

Nessa perspectiva, pensamos se tratar a leitura, especialmente a literatura, um direito inviolável e inalienável, já que assim como outros direitos da pessoa humana, garante sua liberdade de pensamento, reflexão crítica diante da vida, pois a literatura possibilita o rompimento dos horizontes de expectativa, bem como leva o aluno, detentor desse direito, a posicionar-se diante do mundo que o cerca. Eis o papel dela: causar o incômodo necessário a ponto de mover o ser de seu “lugar comum” para outras posições e possibilidades de leitura da palavra e do mundo, esses configurados sempre por meio das relações dialógicas que compõe essas trocas.

#### **4. O PROJETO LEITURA VIVA: vivências**

Em nosso país, a questão da educação é um impasse que requer muitas discussões. Um dos problemas enfrentados é a tendência de não permitir que o aluno seja protagonista de seu aprendizado, ou seja, que ele participe ativamente de todas as fases da produção do conhecimento – planejar, executar e avaliar.

Quando nos referimos especificamente ao ensino da leitura, nota-se, muitas vezes, um trabalho que prioriza os aspectos mecânicos da mesma, impedindo o desenvolvimento de um leitor reflexivo, crítico e participativo, capaz de estabelecer relações com o mundo. O objetivo do Projeto Leitura Viva foi justamente romper com essa realidade, oferecendo aos alunos a oportunidade de gostar de ler e interagir com o texto de forma prazerosa, ativa, crítica e transformadora.

Partindo das ideias bakhtinianas de que o ensinar, o aprender e o empregar a palavra passam necessariamente pelo sujeito, desenvolvemos um projeto no qual o aluno tinha a oportunidade de participar ativamente, sendo o sujeito de seu próprio aprendizado. A escolha do poema ou da prosa poética, primeira parte do projeto, não era uma imposição do professor. Os alunos tinham



total liberdade para opinar. Por isso, muitas turmas aceitaram as sugestões dos docentes e trabalharam com grandes clássicos, como Camões, William Shakespeare, Gonçalves Dias, Luís Guimarães Júnior, Castro Alves, Vinícius de Moraes, Drummond, Fernando Pessoa e heterônimos, Manuel Bandeira, Clarice Lispector, Lewis Carrol, Aintoine de Saint-Exupéry, Vladimir Maiakovski, Edgar Allan Poe, Bráulio Bessa, etc. Já outras turmas preferiram dialogar com sua realidade social, mostrando toda sua singularidade enquanto ser humano. Tivemos como escolha compositores mais atuais, considerados atemporais, como Cazusa e Renato Russo e até rappers, como Cesar MC, Fábio Brazza e Racionais Mc's.

A segunda parte do projeto era dialógica por si só: consistia em conhecer melhor o texto e o autor escolhido, bem como definir as falas de cada aluno, os figurinos, cenários, trilhas sonoras, danças, etc. Nessa etapa da confecção da produção dramática, era imprescindível o envolvimento de todos os alunos da sala, sendo que a cada um era atribuída uma atividade: pesquisa sobre autor e obra, escolha da trilha sonora, edição de vídeos, coreografia de danças, declamação de poema, encenação e decoração de trechos de prosa poética, entre outros. Cada detalhe da apresentação era pensado, criado e desenvolvido a partir da participação coletiva e dialógica dos alunos.

É importante evidenciar que esse trabalho dos estudantes em todas as etapas do projeto é dialógico porque o convida a participar, por meio de intensas trocas afetivas, de experiências com outro. Nesse projeto não há ideia que nasça sozinha, trata-se da criação pelo coletivo, pensando e agindo juntos, em cooperação.

No espaço da sala de aula ou mesmo no pátio escola, diariamente, nos reuníamos para trocarmos essas ideias que surgiam entre as várias possibilidades de leitura dialógica do texto escolhido, isso pressupõe o dialogismo bakhtiniano, pois refletíamos sobre o texto, objeto de nossa apresentação, de modo a reconhecer a palavra, o discurso literário ao nível plurissignificativo, além de o relacionarmos com nossas vivências de mundo, sendo que cada aluno trazia de seu universo algo a contribuir para esse entrecruzar de ideias, falas e conjecturas.

A vida é dialógica por natureza, conforme Bakhtin nos apresenta e quando ele nos diz que viver significa participar do diálogo, ou seja, interrogar, ouvir, responder, concordar, nos faz refletir que o projeto Leitura Viva é intrinsecamente



dialógico, porque possibilita e efetiva todas essas vivências na vida do aluno, que aqui para nós se apresenta como protagonista do processo de produção.

Nesse diálogo constante, percebemos que os estudantes participam por inteiro, há uma entrega completa e repleta de sentimentos que eles trocam uns com os outros, também conosco, professoras. Há, além disso, uma verdadeira mobilização de toda a escola, movimenta-se o eu e o outro, criando um rompimento dos horizontes de expectativa de todos os envolvidos. É possível notar que esses alunos se sentem, talvez pela primeira vez, inseridos de fato em algo que os incentiva a crescer, estudar e se dedicar com afinco por algo valioso.

Essa troca se faz e se refaz por meio dos olhares, lábios que proferem novas ideias, advindas de ideias anteriores, mãos que se tocam e tocam o outro, a alma e o espírito que se enaltece preenchido de arte, música, ritmo, configura-se ficção e vida em diálogo, proporcionando a experiência e o entrecruzar de várias vozes, ecoando inúmeros saberes e sentimentos, que por sua vez possibilitam não somente o despertar dos sentidos em relação à vida e ao outro com quem convivemos socialmente, mas também, como pensa Wallon, auxilia no desenvolvimento do cognitivo para formação completa da pessoa.

É por esse viés que enxergamos a possibilidade de olharmos para o Leitura Viva pela perspectiva dos teóricos Bakhtin e Wallon, estabelecendo um diálogo entre essas duas teorias, a primeira acerca do dialogismo e a segunda tratando da afetividade. A presente leitura é possível, justamente por conta dos inúmeros diálogos estabelecidos durante a vivência desse projeto, esses repletos e somente existentes porque há afetividade. São essas relações afetivas criadas entre os alunos e o projeto, entre a escola e o estudante, enfim, entre o eu e o outro que possibilitam ainda mais e mais diálogos, agora para fora dos portões da escola, aprendizados que serão levados pela vida toda.

Em relação às trilhas sonoras, é importante relatar o trabalho dialógico estabelecido entre o texto escolhido para a apresentação e a melodia a ela vinculada, pois além da relação de diálogo entre eles, percebemos que surgem várias sensações a partir da música. Wallon tece reflexões acerca da afetividade, e a música naturalmente desperta e desenvolve sentimentos entre o eu e o outro, especificamente entre os alunos, já que possibilita aflorar tanto a sociabilidade quanto à inteligência deles, promove trocas saudáveis de experiências, saberes e sensações, processo que transita entre a afetividade, emotividade e subjetividade,

passando pelo cognitivo, interação social, além da racionalidade. Para esse momento, promovemos o contato dos alunos à grandes intérpretes desde a música clássica erudita, passando por vários estilos, como bossa nova, MPB e o rock brasileiro e internacional, dentre eles Michael Jackson e Pink Floyd.

Durante os ensaios, os alunos davam vida aos textos, posicionando-se de forma singular e única ao dialogar os poemas e prosas poéticas com suas vivências, histórias e valores, imprimindo emoção ímpar à declamação dos mesmos. Nesse momento, a afetividade - explicado por Wallon como o ser humano afetado pelo mundo interno e externo – ficava evidente. O elo entre texto, alunos e professores permitia a todos se transformarem, por meio das sensações que sentiam e trocavam durante os ensaios.

Na última etapa, momento de apresentação das leituras dramatizadas às famílias e à comunidade em geral, um espetáculo era montado com todo o aparato digno de um sarau literário diverso e multifacetado, havia cenários, jogos de luz, mesa de som, tablado e cortinas. Nota-se, aqui, a materialização da diversidade dos gêneros do discurso em ação, proposta por Bakhtin. Nós chegamos a nos apresentar no Teatro Municipal de Orândia e em salões onde foram montados toda essa estrutura.

Nesse momento de muita emoção, os alunos se apresentavam e mostravam todo o trabalho desenvolvido durante o ano. Os pais ficavam orgulhosos, lágrimas corriam pelos olhos de estudantes, professores e parentes. Vale dizer que este dia de espetáculo destinado às apresentações denota todo um período incessante de incansáveis ensaios, em que os alunos para chegar até aqui se empenhavam sobremaneira, sem medir esforços, aprendendo muito e nos ensinando também, por meio dos diálogos que estabelecemos.

Por isso enxergamos como a teoria bakhtiniana do dialogismo é aplicável nesse contexto de trocas ocorridas durante todo o ano, trocas essas que sempre envolveram muita empatia, sensibilidade, carinho, alteridade e sobretudo, amor por ensinar e aprender, assim, a teoria de Wallon abarca tudo o que vivenciamos nesse período. O que experimentamos foi uma expansão de consciência, tivemos a oportunidade de sentir o incômodo necessário que a leitura e a literatura promove no ser quando o tira de seu lugar comum, nos deslocamos, nos movemos e agora temos tamanha bagagem que certamente agregará a outras pessoas, relações e lugares.

Sendo assim, podemos retomar alguns questionamentos feitos anteriormente: será que dentro do contexto das escolas públicas brasileiras é possível ensinar trabalhando dialogicamente os conteúdos formais, culturais e sociais, com o objetivo de formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade, capazes de se posicionarem por meio de seus discursos nas mais diferentes situações? Será que é possível ensinar sem se esquecer que os sentimentos e as emoções são determinantes no desenvolvimento humano? A nossa resposta é sim.

O Projeto Leitura Viva permitiu uma formação integral dos alunos, levando em consideração o intelectual, o afetivo e o social. Esse projeto deixou claro para nós professoras que só se aprende de verdade quando traçamos um diálogo entre conteúdo formal e a realidade dos estudantes e que o vínculo afetivo, como já havia mostrado Wallon, age como facilitador das atividades cognitivas. O Leitura Viva, desenvolvido integralmente com a participação do aluno, ofereceu ao discente a oportunidade de fazer parte de todo o processo de produção de seu conhecimento, passando pelo planejar, executar e avaliar.

Assim, o projeto não só levou cultura aos alunos, mas principalmente fez com que eles enxergassem que são talentosos, que têm potencial e que são capazes de fazer a diferença, que podem e devem sair do comodismo. Muitos perceberam que carregam dentro de si um poder imenso e que isso não pode ser abafado por uma sociedade dominante que não quer que as camadas inferiores sejam seres pensantes, conscientes de seu papel na sociedade e detentoras do poder de transformação.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegando às considerações finais, pudemos refletir e ressignificar todo o processo de vivências no Leitura Viva, tanto na perspectiva dos alunos quanto pelas nossas percepções.

O projeto Leitura Viva não está finalizado, muito pelo contrário, está em pleno movimento já que o adotamos na EMEB Coronel Francisco Orlando como produção anual, fruto do trabalho de todos os alunos e das (os) professoras de Língua Portuguesa, bem como professores de outras disciplinas, entretanto, desde

2020 não tivemos condições de realizá-lo, por conta da pandemia da Covid-19, mas certamente no próximo ano daremos continuidade às atividades ligadas a ele.

No percurso do projeto, no tempo das vivências que descrevemos aqui, concluímos a partir das reflexões sobre o dialogismo propostas por Bakhtin, e também por Wallon sobre a afetividade, que os alunos puderam exercer seu direito à aprender e apreender várias coisas de maneira plena e significativa, e que isso só foi possível diante dos vários diálogos estabelecidos entre os próprios alunos, entre as obras que estudaram durante a realização das apresentações e o diálogo constante entre o conhecimento de mundo de cada estudante e o mundo que se abria para eles na medida que liam mais.

Diante disso, vimos também que é possível estabelecer um diálogo entre os pensamentos de Bakhtin, sobre o dialogismo e Wallon sobre a afetividade, por meio desses dois modos de reflexão pudemos dimensionar o quanto o aluno pode romper com os horizontes de expectativa que o cercava, ele pode ir mais além, justamente quando era posto em encontro com o outro por meio da afetividade, trata-se de um diálogo afetivo que propôs um aprendizado integral e pleno ao aluno, haja vista que a incompletude do ser se finda quando se permite estabelecer trocas entre diferentes saberes e experiências.

Ao nos questionarmos sobre o contexto da escola pública e o alcance de propostas de aprendizagem como o Projeto Leitura Viva, pensamos que é sim possível ensinar trabalhando dialogicamente os conteúdos formais, culturais e sociais, com o objetivo de formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade, capazes de se posicionarem por meio de seus discursos nas mais diferentes situações, bem como é sim possível ensinar levando em conta os sentimentos e as emoções de modo que sejam determinantes no desenvolvimento humano, pressupostos para uma formação plena.

Enfim, as relações afetivas criadas entre os alunos e o projeto, entre a escola e o estudante, entre o eu e o outro, suscitam outros diálogos para além dos portões da escola, trocas e aprendizados que se leva pela vida toda.

## **6. AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – BRASIL (CAPES) – Código de Financiamento: 88887.482777/2020-00 e 88887.602873/2021-00.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.337-57.

BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemica**. Volume 4 (p. 20-26), julho a dezembro de 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Ouro Sobre azul: Rio de Janeiro, 2011.

FANTI, M. G. C. D. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: **Veredas**. Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

## **O IMPORTANTE PAPEL DO PROFESSOR NA DESNATURALIZAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL: por uma educação esclarecedora e emancipadora**

Wesley Wander Dos Santos Ferrarezi<sup>5</sup>  
ww.ferrarezi@unesp.br

Vânia de Fátima Martino<sup>6</sup>  
vania.martino@unesp.br

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Câmpus de Franca

### **1. INTRODUÇÃO**

As desigualdades sociais e as diferenças entre as classes no Brasil continuam sendo um enorme problema e um dos principais fatores de desequilíbrio em nosso país, em outras palavras, a classe que domina hegemonicamente através de sua posição privilegiada, continua exercendo seu papel fielmente e se distancia cada vez mais, tanto da classe intermediária quanto da camada mais pobre da sociedade, gerando um grande desequilíbrio social e pessoas completamente desmotivadas, prostradas e que parecem incapazes de reagir á situação atual, consequências e efeitos colaterais de crises estruturais geradas pelo capitalismo.

Uma das possibilidades existentes discutidas neste trabalho, seria um engajamento crítico do corpo docente, como relata TONET (2005, p. 151): “a tarefa educativa é muito mais ampla do que a produção e difusão do saber. Ela também implica a formação de concepções de mundo, valores atitudes, comportamentos, etc. para qual todo educador contribui”.

O propósito é que seja desenvolvida uma consciência crítica e de autonomia na população de baixa renda, com o objetivo de emancipar estes indivíduos através de diferentes seguimentos, dentre eles a educação, enxergando a escola não como uma indústria, que tem como seu produto principal alunos, isto é, mão-de-obra para o mercado capitalista, fazendo com que prevaleça o imobilismo social, mas sim a escola como local onde serão formados cidadãos críticos e

---

<sup>5</sup> UNESP – Campus de Franca. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da FCHC.

<sup>6</sup> UNESP – Campus de Franca. Prof. Dr. Orientadora do Programa de Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da FCHC.

reflexivos, preparados para o agora e também para o futuro, quanto a sua posição no ambiente onde está inserido.

Saviani (2013) compreende que é através da educação que os alunos poderão se apropriar-se de todo aprendizado que é historicamente produzido, sendo assim,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p.13)

Estas afirmações é que permeiam as críticas e análises que serão abordadas neste texto.

## **2. ESCOLA, CURRÍCULO E A RELAÇÃO COM AS DESIGUALDADES: breves considerações.**

Esta pesquisa partiu de inquietações e desconfortos quanto á alarmante situação de desigualdades entre as classes sociais no Brasil. Diante disso foi realizada uma pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007). Foram consultadas inúmeras obras impressas e digitais, utilizando os seguintes descritores: desigualdade social, capital cultural, educação emancipadora, Estado, currículo, formação de professores. A busca pelas obras digitais foi realizada nos sites: Periódicos CAPES, Scielo, Google Acadêmico, Science.gov.

Após análise das obras foram encontrados alguns trabalhos compatíveis com o tema e problema deste estudo, que seria utilizado como referencial para fundamentação teórica de análise.

No início do século XX, surgem alguns pensadores/filósofos em diferentes lugares do mundo que irão cristalizar e ampliar discussões sobre as desigualdades sociais, '*status quo*', e a relação que o currículo tradicional e as suas propostas tem com esses temas. São autores como Louis Althusser, Michael Young, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Michael Apple, Paulo Freire dentre outros, ficando conhecidos como os teóricos críticos do currículo.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA, 2007, p. 30)



A formação do currículo irá favorecer as classes abastada e média, ao inserir as suas vivências e conhecimentos dentro do currículo, isto é, a escola reproduzirá as relações destas classes, como descreve Apple,

As pessoas que formaram a área do currículo, e também a maior parte dos primeiros líderes nas áreas de sociologia, psicologia e educação, eram desde o nascimento e pela criação que receberam, integrantes da classe média rural local, protestantes e anglo-saxônicos. Ao definirem a natureza, os limites e os interesses de suas áreas de estudo, esses líderes intelectuais, juntamente com outros cientistas sociais, refletiam as preocupações da classe média que tinham apelo junto a ela. Refletiam, especificamente, o que acreditavam ser o declínio do poder e da influência da classe média quando ouve, ao final do século XIX e início do XX, a transição pela qual os Estados Unidos passaram de uma sociedade agrária e rural a uma sociedade urbana e industrializada (APPLE, 2006, p.110).

Tendo em vista que o currículo foi elaborado por pensadores que defendem a hegemonia de suas crenças, seus hábitos e sua cultura, disseminá-lo não foi tarefa difícil. Esses pensamentos tradicionais e conservadores se consolidam com o livro de Bobbit “O Currículo” lançado em 1918, e anos mais tarde 1949, com Ralph Tyler que escreve “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, este se tornou praticamente como um manual para os professores de diversas partes do mundo, inclusive o Brasil.

O Estado terá papel fundamental na propagação destes ideais, trabalhando a serviço da classe dominante, pois a escola será colocada como uma engrenagem importante para sobrevivência do capitalismo. Althusser (s.d.) define a escola como um Aparelho Ideológico de Estado não repressivo, funcionando primeiramente pela ideologia e secundariamente pela repressão.

Vimos como a classe dominante através de sua cultura hegemônica se sobrepõe na sociedade, com um currículo voltado para seus costumes e com o Estado consolidando-o como normas dentro e fora da escola. Porém, ainda sim centenas de pesquisadores continuam afirmando que as desigualdades sociais estão intimamente ligadas às rendas e faturamentos das diferentes classes, deixando de lado os hábitos dos diversos grupos familiares.

As vivências da classe mais abastada, média e pobre, por exemplo, estão completamente distantes umas das outras. Enquanto alguns frequentam teatros, bibliotecas, restaurantes chiques, viagens para o exterior e escolas particulares, outros não tem o que comer. E para muitos destes pesquisadores alcançar o sucesso na vida, depende exclusivamente do esforço de cada indivíduo, Sousa esclarece que os:

Agentes racionais que calculam suas chances relativas na luta social por recursos escassos, com as mesmas disposições de comportamento e as mesmas capacidades de disciplina, autocontrole e autorresponsabilidade. Nessa visão distorcida do mundo, o marginalizado social é percebido como se fosse alguém com as mesmas capacidades e disposições de comportamento do indivíduo da classe média (SOUSA, 2009, p. 17).

O autor Francês Pierre Bourdieu irá desenvolver o conceito de capital cultural, afirmando que as diferenças de hábitos estão estritamente ligadas com a dominação da classe hegemônica burguesa sobre os subalternos. “Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social” (BOURDIEU, 1980, p. 45).

Estes privilégios irão servir para um seleto grupo de pessoas, conseguirem as melhores vagas de emprego, ingressar nos cursos mais concorridos das Universidades Públicas e diversos outros benefícios, que se seguirão durante toda a vida,

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1980, p. 41,42)

Nesta mesma direção Apple (2006) argumenta que o sistema educacional armazena o capital cultural da classe média, e que este atua como um mecanismo na reprodução de uma sociedade hierárquica, de uma maneira neutra de seleção e instrução, as escolas refazem relativamente às hierarquias econômicas e sociais da sociedade, isto é, o hábito da classe média é empregado para todas as crianças igualmente, como se todas tivessem acesso a essas vivências.

### **3. DESIGUALDADE SOCIAL E A DIFICULDADE DAS CLASSES COM MENOS RECURSOS.**

Para buscar uma maior igualdade na sociedade em que vivemos atualmente e aumentar a mobilidade social, este trabalho tem como foco a atuação que o corpo docente das escolas como agentes reprodutores de conhecimento, através de embates que vão além das discussões curriculares, se apresentem como sugestão que tentará equilibrar estas diferenças, promovendo mecanismos para superação da carência do capital cultural que falta em boa parte das famílias das classes baixas, correlacionando as experiências que ocorrem no ambiente que estas

estão inseridas, neste caso as periferias, com os saberes necessários para emancipar esta classe dominada.

Tendo o professor o compromisso de entender e respeitar os conhecimentos e vivências do educando, pois estes foram adquiridos na prática comunitária, assim dizendo, cabe ao discente aproveitar estas experiências, para que se coloque em discussão. (FREIRE, 1996). E assim, às intuições de ensino se tornarão uma peça chave para produção de uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo a desigualdade social que é catastrófica em nosso país, gerando grupos antagônicos com interesses extremamente opostos, assim dizendo, enquanto uma pequena porcentagem investem na bolsa de valores, milhares de pessoas não tem o que comer.

A diferença de cotidiano entre as classes em termos culturais, sociais, materiais e imateriais são gritantes atualmente, e a concentração<sup>7</sup> de renda tem aumentado a cada ano agravando a miséria, a criminalidade, fenômenos encontrados principalmente nos grandes centros urbanos, onde a exclusão tem demonstrado uma distância abissal entre as localidades de um Estado ou mesmo de uma cidade. Sousa (2009) também acredita que o capital cultural está intimamente ligado a estas discrepâncias, e que os filhos dos mais ricos, precisam herdar a maneira de viver de seus pais, para que assim continue prevalecendo esta soberania. O autor ainda relata que a transferência dos valores imateriais reproduz os privilégios da classe alta, ou seja, os filhos das pessoas mais abastadas precisam herdar o estilo de vida, para se tornarem os novos ricos.

As desigualdades sociais presentes no cotidiano, a elevação de riquezas de um determinado grupo e a miséria de outro, tem cooperado para o aumento da exclusão em nosso país. Marx faz uma análise precisa através de uma de suas pesquisas, "Deve haver algo de podre na essência mesma de um sistema social que eleva sua riqueza sem diminuir sua miséria, e eleva sua criminalidade ainda mais rapidamente" (MARX, 2015, p. 120).

Para entender estas diferenças de classes vivenciadas por jovens e adolescentes crescidos em ambientes antagônicos, vejamos um pouco do cotidiano dentro das periferias brasileiras que são totalmente atípicos se comparado ao padrão tradicional e almejado pela sociedade. Os problemas enfrentados estão

---

<sup>7</sup> SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil**, 1926-2013. 2016.

desde a ausência de infraestrutura, saneamento básico, violência, desemprego, entre outros problemas que afetam diretamente a qualidade de vida e dignidade da população residente nestas localidades, afetando diretamente no acesso a educação de qualidade.

O Estado, ao invés de criar políticas públicas em busca de solucionar os problemas recorrentes quanto aos altos índices de violência urbana nestas localidades, faz o oposto cortando verbas de projetos sociais e enviando os agentes de segurança pública como ferramenta de repressão, uma visão dominante em um país neoliberal e economicista, fazendo com que o Estado tenha um papel fundamental no aumento da desigualdade social, e também na onda de violência que aflige as periferias brasileiras.

Esses fatores têm gerado intensos conflitos dentro das comunidades, sendo assim, as incursões policiais, seguidas de repressões violentas e humilhações afetam rigorosamente estes jovens, que em muitos casos se encontram em situações de vulnerabilidade social, tendo em vista diferentes condições de exclusão.

Toda esta realidade afetará diretamente a escola e a vida escolar deste aluno, visto que a escola não é uma instância a parte da sociedade.

[...] ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só *políticos*, mas também *sociais* e econômicos. (LUKESI, 1990, P. 49)

#### **4. O PAPEL FUNDAMENTAL DO PROFESSOR.**

Os jovens que habitam as periferias deste país, muitas vezes, se encontram em situação de vulnerabilidade social e em alguns casos estas circunstâncias refletem na realidade escolar. É neste contexto que o papel do professor pode se expressar de maneira fundamental, no sentido de estabelecer um nexo entre o saber escolar em si e a compreensão crítica da realidade.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 15).

É sabido que as dificuldades encontradas pelos professores dentro das escolas da rede pública atualmente são complicadas e a pandemia de Covid 19<sup>8</sup> que devastou o Brasil, acentuou ainda mais todos os problemas carregados pelos sistemas educacionais, às diferenças existentes na sociedade sempre foram um dos grandes desafios educacionais e apenas os professores não serão os “salvadores da pátria” porém na atual conjuntura política, social e econômica, talvez os educadores sejam os poucos interessados em uma profunda revolução, para que em um futuro próximo, nasça uma geração esclarecida sobre o sistema em que vive, porém isso se dará a partir de muito esforço intelectual por parte de discentes e docentes, e intensas horas de estudo como afirma Gramsci:

Trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se levar que contraíam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se podem adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? (GRAMSCI, 1985, p.133)

Para que ocorram mudanças significativas o educador necessita compreender o seu papel fundamental neste processo, haja vista, que faltam incentivos por parte do Governo.

O fato de habitar em condições de vulnerabilidade social tem afetado o aprendizado dos adolescentes fazendo com que estes desanimem e se distanciem da escola e em vários casos diversos jovens se tornam agressivos e indisciplinados, e muitos destes acabam abandonando os estudos.

Nestas circunstâncias cabe ao professor, que seja elaborado possibilidades para alternativas, o docente deve ter a capacidade de mediação, um exemplo é fazer uma interlocução entre o que será estudado e as vivências dos alunos, saindo do plano imediato<sup>9</sup>, quando o aluno chega em sala de aula com o que sabe, para o plano mediato, os conhecimentos necessários que serão ensinados, aqui pegamos um trecho da obra de Marx para compreendermos que “A fome é a

<sup>8</sup> JUNIOR, Joao Ferreira Sobrinho; MORAES, Cristina de Cássia Pereira. **A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas**. Dialogia, n. 36, p. 128-148, 2020.

<sup>9</sup> Para compreendermos a mediação na sala de aula, é preciso, em primeiro lugar, estabelecermos que o estudante está sempre no plano do imediato, e o professor está, ou deveria estar, no plano do mediato. Assim, entre eles se estabelece uma mediação que visa, como já o dissemos, a superação do imediato no mediato. Em outras palavras, o estudante deve superar a sua compreensão imediata e ascender a outra que é mediata. E isso só pode ocorrer pela ação do professor que medeia com o aluno, estabelecendo com ele uma tensão que implica negar o seu cotidiano. DE ALMEIDA, José Luís Vieira; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Revista Lusófona de educação**, n. 17, p. 67-78, 2011.

fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozinhada, comida com faca e garfo, não é a mesma fome que come a carne crua servindo-se das mãos, das unhas, dos dentes” (MARX, 2008, p. 248). Ou seja, deve haver uma mediação de conhecimentos entre as partes, em alguns casos as alternativas propostas pelos professores irão além das condições e procedimentos técnicos do educador na transmissão de informações, respeitando os pensamentos, e as particularidades do educando (FREIRE, 1996).

Uma das experiências pedagógicas mais impressionantes do século XX pode servir como modelo e inspiração, nos casos de escolas públicas onde a indisciplina e a violência têm se tornado recorrente. A Colônia Gorki<sup>10</sup>, encontrada na obra de Anton Makarenko, participante ativo na reconstrução da União das Republicas Socialistas Soviéticas (URSS) a partir de 1917 e que criou uma pedagogia socialista, para trabalhar na educação de jovens e adolescentes infratores.

O exemplo de Makarenko nos revela que o professor é o agente que pode trazer em discussão a criticidade necessária para um melhor entendimento da sociedade através da educação. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.17). E assim acarretar que os seus educandos adquiriram consciência do seu papel dentro do seu habitat, a educação é o que se tem como ideia concreta para uma revolução da sociedade atual,

E isso pressupõe um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias, o que põe na ordem do dia a problemática desenvolvida pela filosofia dialética da educação com base na filosofia da práxis. (SAVIANI, 1996, p. 183)

Sabe – se das dificuldades encontradas em pensar ou elaborar sugestões para libertação das populações oprimidas, ter a educação como proposta para uma emancipação da realidade concreta atual, gera diversas contradições, pois não é interessante para a casta dominadora que isso aconteça. Segundo Tonet (2005) as classes dominantes sempre estarão trabalhando em prol de conservar e manter a estruturação da educação, para que de nenhuma forma aconteça qualquer tipo de ruptura com a ordem social existente.

---

<sup>10</sup> LUZ, Leonardo Marcelino. 100 anos de colônia Gorki: sofrimento e resistência na práxis educativa de Makarenko. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 12, n. 2, p. 372-383, 2020.



Mas á aproximação com esta ideia tem o intuito de avançar para uma maior conscientização, isto é, desnudar e discutir a desnaturalização da desigualdade social no Brasil, fomentando atitudes e uma maior conscientização crítica tanto de professores quanto de estudantes, para que assim haja melhores situações em direção da classe que não vive, mas sim, sobrevive.

Acontece um embate permanente travada entre as classes no campo educacional aonde a hegemonia vem se perpetuando e sendo dominada pela classe mais abastada (TONET, 2005). Neste contexto de conscientização, ensinamentos e emancipação sobre a realidade concreta, o papel do professor se torna imprescindível, tendo o mesmo o dever de efetuar intervenções, e não se adaptar ao sistema que está sendo conservado na sociedade atual, pois, “uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada á prática como um conjunto sistematizado” (TONET, 2005, p. 143).

As mudanças são difíceis e até parecem utópicas, mas enquanto houver possibilidades para que isso aconteça, haverá esperança. Não está em questão impor uma rebelião, por parte de professores e alunos para mudar o mundo, mas sim a importância de fazer com que estes grupos percebam de maneira reflexiva e crítica a extensão de toda injustiça e violência que os levaram até a situação atual e concreta, isto significa que não foi o destino e nem a vontade de Deus, sendo assim é algo que pode e deve ser mudado (FREIRE, 1996).

Com efeito, o educador, embora das formas mais diversas e mesmo nestas condições históricas adversas, sempre tem uma determinada margem de manobra na sua atividade. Ele estrutura programas; seleciona conteúdos; escolhe materiais; confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos; é dele a opção por determinado método; é dele a escolha de determinada relação com os educandos; etc. Ora, tudo isso é amplamente influenciado pelo fim que ele deseja atingir. (TONET, 2005, p. 148)

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor tem um papel fundamental na construção ou transformação do ser humano, a escola é o ambiente capaz de propiciar condições adequadas para uma ruptura e conseqüentemente emancipação dos alunos e com isso dar início a um processo de desnaturalização da desigualdade social, é o ambiente perfeito que poderá transmitir os conhecimentos necessários para superação e enriquecimento do capital cultural, pois é o local que alcança um grande número de pessoas por um extenso período de tempo.



Os resultados só poderão acontecer com a quebra do “*status quo*” não dependendo apenas dos docentes, mas sim de alunos e outros grupos existentes que entendam a necessidade de ruptura com o sistema atual.

É preciso que os professores encontrem as ferramentas necessárias em seu cotidiano escolar para que possam interferir de maneira incisiva na realidade concreta da sociedade, tomando consciência sobre o seu papel neste processo, buscando novos caminhos á procura de uma prática educativa que vise á emancipação do sistema atual.

## **REFERÊNCIAS**

ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, s.d.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos de educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Nelson Coutinho. Civilização brasileira, 1985.

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

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **População, crime e pauperismo**. Verinotio—Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas, n. 20, p. 4-4, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Florestan Fernandes e a educação**. Estudos Avançados, v. 10 (26), p. 71-87, 1996.

---

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SOUZA, Jessé et al. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Unijuí, 2005.

**PEQUENOS CONFINADOS: reflexões sobre a educação em tempos de Covid-**

**19**

Thiago Aparecido Cetrone  
Ricardo Ribeiro  
Mateus Sebastião da Silva

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Araraquara

## **1. INTRODUÇÃO**

“Nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante<sup>11</sup>.”

Paulo Freire

Toda criança nasce em uma família e esse é o seu primeiro grupo social. A família deve oferecer condições básicas para a formação das crianças, é, claro, influenciada pelos meios social e cultural em que está inserida. Partindo do princípio de que os humanos são seres sociais, desde o início da vida nós nos desenvolvemos em um contexto sócio-histórico. Em um momento de isolamento, dá-se uma ruptura neste contexto social, já que as relações sociais ficam restritas. Ocorre um distanciamento que não é apenas físico, corporal, mas também, e sobretudo, afetivo.

Demonstrações muito próprias da cultura brasileira, como beijos, abraços, toques, tão fundamentais no desenvolvimento das crianças foram reduzidas e em alguns casos eliminadas.

É inevitável que viver uma situação de isolamento social provocado por uma pandemia traz consequências para o desenvolvimento psicoafetivo e do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, por isso o presente artigo buscou trazer à discussão reflexões sobre o papel e as novas formatações das relações família-escola, aluno-escola, pais-filhos, aluno-professor, possíveis consequências causadas pelo afastamento dos alunos do ambiente escolar, além da

---

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

atual conjuntura do funcionamento presencial das unidades educacionais nas vinte e sete unidades da federação.

A pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico e muito embora não busque esgotar o tema, mas provocar a reflexão e o debate sobre o confinamento - que de certa maneira acabou ficando em segundo plano nas discussões nacionais - ao qual as crianças e famílias foram lançadas e todo esse processo educacional em tempos de pandemia, utilizando-se para isso conceitos de Piaget, Kramer, Tedesco, Tunes além de pesquisas internacionais no campo dos efeitos da pandemia no desenvolvimento das crianças e em suas relações sociais.

Assim, instiga-se os leitores, a exemplo do sempre fabulista e fabuloso Guimarães Rosa ao dizer que “o animal satisfeito dorme”, sobre o risco da sedução do repouso, do comodismo e até mesmo da indigência intelectual; procurar, portanto, fazer com que essa leitura mais aguçe a reflexão, investigação e curiosidade do que acalme.

## **2. PEQUENOS CONFINADOS**

A vida da humanidade nunca mais será a mesma com a chegada avassaladora de um inimigo comum: SARS-CoV-2. A pandemia causada pelo novo coronavírus atingiu o mundo de modo surpreendente em 2020, estendendo-se até 2021, e o Brasil não escapou desse desastre. De um dia para o outro, as pessoas viram-se presas em suas casas, sem poder sair, surpreendidos por essa ameaça invisível.

No dia 13 de março de 2020 foi oficializada a quarentena no país, e as escolas foram umas das primeiras instituições a fecharem as portas, ninguém na oportunidade sabia por quanto tempo seria esse fechamento e nem as marcas que deixaria.

Surgiram das crianças os primeiros questionamentos:

Mamãe, por que a escola está fechada? Por que a gente não pode ver a vovó? Eu estou com coronavírus? Quando é que ele vai embora?  
(GRINBERGAS,2020)

O que é natural, já que as crianças ficaram em casa sem o contato com os amigos, sem parquinho, sem aulas e, muitas vezes, privadas do contato com os demais familiares. A rotina das famílias foi transformada.

Confinados em casa, os pais tiveram que aprender a conciliar trabalho, atividades domésticas e o cuidado com os filhos, e estes, por sua vez, a se habituarem ao convívio permanente com seus pais. A relação família-escola, pais-professores foi totalmente transformada e remodelada, tudo passou a um mesmo ambiente e convívio.

Lareau (1987), destaca que vários fatores integram a relação família-escola, sejam eles financeiro, baixo ou alto nível de escolarização, localidade onde mora, costumes, religião, número de filhos e até mesmo a profissão dos pais. Tudo influencia quando se trata de educação, pois, dependendo da estrutura da família, ela terá ou não disponibilidade para exercer seu papel de educadora na vida do filho.

Ainda segundo esse autor, o nível de escolaridade dos pais influencia na formação educacional dos filhos de forma constante. Alguns pais têm facilidade de acesso a uma boa cultura e repassam isso para seus filhos; por outro lado, notam-se pais que não tiveram acesso à escolarização devido a terem que trabalhar cedo e desse modo também não incentivam ou não têm tempo para fazer isso, devido ao cansaço do dia a dia.

Com o confinamento das crianças e a realidade das aulas remotas, a escola enquanto espaço físico deixou de existir na realidade dos estudantes, mas além disso, deixou de existir enquanto local de encontro, de afetos, de relações sociais e culturais, de construção do conhecimento.

Esta responsabilidade foi transferida integralmente para a família, transformando pais, avós, cuidadores em professores. O que não são. Não são na atuação, na construção do vínculo, na relação de autoridade e no afeto que as crianças têm, que integram o processo de aprendizagem.

A família e a escola são instituições com papéis distintos, porém se complementam na formação do ser humano; por isso, para Piaget (2007, p. 50),

... uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar reciprocamente aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.

É de suma importância estreitar e diminuir ao máximo a distância família-escola, pois ambas têm a criança como foco a ser trabalhado; porém é notório que muitas vezes a família apresenta profundo desinteresse em cumprir suas ações educativas. Dessa maneira, Tedesco (2002) afirma que há um vazio no que se refere ao apoio na escola, causando erosão nessa relação.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (Tedesco, 2002, p. 36).

De acordo com essa ideia, percebe-se que há momentos em que a escola se sente vulnerável ao contexto social, tamanha a problemática dentro da família; sendo assim, essa influência conflituosa gerada pela falta de colaboração na educação da criança causa prejuízos no seu desenvolvimento escolar.

A escola enfrenta desafios diários provenientes da tentativa de estabilizar uma relação escola-família. É comum encontrar nas escolas pais que acreditam fielmente no fato de os professores terem de educar e ensinar; acumular funções não é tarefa do professor, no entanto o que mais faz é conciliar as tarefas por falta de uma parceria de responsabilidade entre pais e escola. Dificuldades como essa são empecilhos que atrapalham o andamento do processo ensino-aprendizagem.

Para Malavazi, cada instituição deve assumir o seu papel: “algumas atribuições são específicas da família, que tem o direito de reivindicá-las para si, enquanto outras cabem à escola, que, pela sua natureza, poderá ocupar-se melhor delas” (2000, p. 258).

Com a suspensão das atividades presenciais, e todo o processo de readaptação para a modalidade online, saindo do ambiente físico com o qual já

estavam familiarizados e submetendo a um novo processo educacional, que nem sempre contam com plataformas que possibilitam aulas síncronas, o protagonismo do estudante nas interações professor-aluno foi ainda mais reduzido ou até mesmo anulado. As crianças foram silenciadas, passaram a serem ouvidas ainda menos no processo de construção da aprendizagem.

Para Kramer (2002), ouvir as crianças é buscar uma possibilidade de compreender a sociedade, a qual não é formada apenas por adultos, mas também por crianças; portanto suas formas de expressão precisam ser valorizadas.

A participação infantil é entendida como ação colaborativa, produzindo propostas que não só beneficiem as crianças, mas também as coloquem em diálogo e interação qualificada com os adultos.

A relação entre aluno e professor é essencial no processo de aprendizagem de qualquer estudante. Com a pandemia, o distanciamento social e a mudança do ensino presencial para o online, essa relação passou por um processo de resignificação, sendo um período em que os alunos mais precisam de seus professores para se sentirem acolhidos e apoiados.

Ouvir as crianças não só contribui no desenvolvimento das atividades da rotina, na organização e preparação dos espaços de forma adequada e acolhedora, tornando-os mais próximos das referências culturais das crianças e dos espaços de convivência, como constitui para as crianças um importante processo de construção de participação, pertencimento e autonomia. O protagonismo da criança revela importantes elementos de reflexão e proposições de mudanças dos adultos em relação a elas.

No encontro entre criança e adulto, ambos aprendem a vida relacional, a reciprocidade e a presença. Nossos alunos nos formam; aprendemos com as crianças a compreender o sentido de suas expressões comunicativas. Cabe à educação infantil exercer seu papel de diálogo, o respeito e o desenvolvimento humano. Ouvir o outro, a criança ou adulto, identificar o que diz e responder de forma adequada são, nesta perspectiva, fatores básicos para a educação de qualidade e um desafio a ser assumido. (KRAMER, 2015, p. 2)

As restrições impostas pela pandemia da COVID19 afetaram fortemente o bem-estar psicológico da população em geral. Literaturas recentes mostram que as medidas de bloqueio e distanciamento social impostas geraram



uma série de desfechos negativos, incluindo medo do futuro, ansiedade e sintomas de somatização. Poucos estudos, porém, investigaram o impacto da pandemia no bem-estar de pais e filhos, e ainda menos estudos têm avaliado a relação entre a saúde psicológica de pais e filhos.

Mas um estudo publicado em dezembro de 2020 no *Frontiers in Immunology*, periódico líder em seu campo, publicando pesquisas rigorosamente revisadas por pares em imunologia básica, translacional e clínica, buscou compreender o efeito do sofrimento psíquico dos pais e da agressão verbal sobre sintomas comportamentais e emocionais das crianças durante o confinamento da COVID-19.

Na pesquisa denominada “*The Effect of Parent Psychological Distress on Child Hyperactivity/Inattention During the COVID-19 Lockdown: Testing the Mediation of Parent Verbal Hostility and Child Emotional Symptoms*”, ou em português: “O efeito do sofrimento psicológico dos pais na hiperatividade/desatenção infantil durante o isolamento da COVID-19: Testando a Mediação da Hostilidade Verbal dos Pais e Sintomas Emocionais da Criança”, os autores se utilizaram de uma pesquisa online aplicada nas primeiras semanas do confinamento na Itália, explorando os efeitos mediadores da hostilidade verbal dos pais e dos sintomas emocionais dos filhos sobre a relação entre sofrimento dos pais e hiperatividade/desatenção dos filhos em uma amostra de 878 pais italianos (87,4% deles mães).

Duas hipóteses foram propostas: na primeira a angústia dos pais prenunciaria significativamente a hiperatividade/desatenção infantil, e na segunda a hostilidade verbal dos pais e os sintomas emocionais dos filhos interfeririam a associação entre sofrimento dos pais e hiperatividade/desatenção dos filhos. O modelo mediado em série confirmou ambas as hipóteses, sugerindo que maiores taxas de sofrimento psíquico nos pais estavam associadas a níveis mais elevados de hiperatividade/desatenção em crianças.

The results of the present study show that parent verbal hostility and child emotional problems during the COVID-19 lockdown were positive serial mediators of the relationship between parent psychological distress and child hyperactivity/inattention. The association between parent verbal hostility and child externalizing symptoms is consistent with the findings of previous studies (Pinquart, 2017); however, the present study also considered the interrelation between child emotional symptoms and hyperactivity/inattention, due to a substantial lack of evidence on this topic. Understanding the co-occurrence and temporal dynamics of hyperactivity/inattention and emotional symptoms may be significant for explaining the development of hyperactivity/inattention from childhood through adolescence and into adulthood. ( MARCHETTI, D. et al.,2020)

Vários estudos documentaram os efeitos prejudiciais de estresse psicológico em crianças após eventos negativos; tal efeitos incluem mudanças drásticas em termos emocionais e comportamentais padrões de sono e hábitos alimentares, níveis mais elevados de ansiedade, depressão e interações sociais prejudicadas (Hoven et al., 2005; Klein et al., 2009; Lai et al., 2015; Verrocchio et al., 2018).

Conforme sugerido pela literatura, esses sintomas podem ser parcialmente determinados pelo efeito direto de experimentar um evento negativo; no entanto, a saúde mental dos pais e estilo de comportamentos parentais também podem desempenhar um papel fundamental em influenciar as crianças no ajuste durante situações estressantes (Pfefferbaum et al., 2015, 2016). É evidente que tudo varia de acordo com a idade, as características da menina ou do menino, o contexto familiar e social e, principalmente, o jeito com que os adultos ao redor lidam com a situação.

Embora a escola tenha papel fundamental para o pleno desenvolvimento da criança desde o início do enfrentamento da pandemia da Covid-19, em escala mundial, os governos adotaram medidas extremas com vistas a evitar o colapso do sistema de saúde por meio da rápida propagação do vírus, levando a suspensão imediata das aulas presenciais nas escolas públicas e particulares.

Contudo, passados mais de um ano de combate à pandemia, e não obstante os avanços significativos da ciência em relação ao conhecimento da doença e seu impacto nas crianças e estabelecimentos de ensino, o Brasil está entre os países que permaneceu por mais tempo com as escolas fechadas no

mundu, atingindo 65 semanas, superando 450 dias, segundo levantamento da UNESCO<sup>12</sup>.

O diretor geral da UNESCO, Audrey Azoulay, destaca que os fechamentos prolongados e repetidos de instituições de ensino estão causando um impacto psicossocial cada vez maior nos estudantes, e também estão aumentando as perdas de aprendizagem e os riscos de abandono escolar, além de afetarem os mais vulneráveis de maneira desproporcional. O fechamento total das escolas deve, portanto, ser o último recurso, e reabri-las com segurança, uma prioridade.

Prolonged and repeated closures of education institutions are taking a rising psycho-social toll on students, increasing learning losses and the risk of dropping out, disproportionately impacting the most vulnerable. Full school closures must therefore be a last resort and reopening them safely a priority<sup>13</sup>. (Audrey Azoulay, Diretor Geral da UNESCO)

Em junho de 2020 o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) já apontava o Brasil como um dos países com mais tempo de escolas fechadas desde o início da pandemia.

Dos 46 países avaliados no relatório, 52% deles haviam fechado suas escolas por 12 a 16 semanas e 28% as mantiveram fechadas por 16 a 19 semanas. O Brasil, na ocasião estava no limiar com a maioria das escolas fechadas por 16 semanas.

Recentemente, em julho de 2021, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, disse ter passado vergonha durante uma reunião do G20 ao dizer que Brasil ainda não teria voltado às aulas.

---

<sup>12</sup>[Education: From disruption to recovery \(unesco.org\)  
https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures](https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures)

<sup>13</sup> [UNESCO figures show Two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 closures UNESCO.https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school](https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school)

"Estamos procurando sanar os problemas, com rodízio, ou aula por internet... Depois que voltei do encontro com ministros da educação da Itália, eu passei vergonha na reunião do G20... O Brasil é o único país com 450 dias de escolas fechadas. A África do Sul voltou no ano passado. A maior parte dos países do G20 voltaram com as aulas. Os professores com comorbidades foram vacinados. Agora, o discurso que ouvi ontem na Câmara é que tem de vacinar as crianças, daqui a pouco o discurso vai ser de vamos vacinar os pais das crianças, os avós das crianças<sup>14</sup>" (Ministro da Educação, Milton Ribeiro, durante entrevista no dia 08 de julho de 2021 sobre a retomada das aulas presenciais no país)

O direito à educação é considerado um direito fundamental e está previsto no art. 227 da CF de 1988. Garantir o cumprimento dos direitos fundamentais e priorizar o melhor interesse da criança e do adolescente é dever do Estado, da família e da sociedade garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2000, p. 382)

De acordo com o levantamento feito junto o portal "Educação e Coronavírus" em julho de 2021, 26 das 27 unidades da federação já liberaram a volta às aulas em modelo híbrido nas escolas privadas. Nas escolas públicas, entretanto, a maioria dos estados ainda não autorizou a retomada presencial.

Parte das escolas particulares começaram a retomar as atividades presenciais ainda em 2020, assim como a rede pública de alguns de estados e municípios. Mas, por causa das novas contaminações da Covid-19 a partir da variante de Manaus, no primeiro trimestre deste ano as redes públicas e particulares que já haviam reaberto suas escolas foram obrigadas a fechar novamente, e aquelas que estavam prestes a retomar as atividades adiaram os planos.

Já na rede pública, nove das 27 unidades federativas haviam retornado as atividades no modelo híbrido com parte dos alunos. Em todas, as famílias puderam optar por enviar os filhos às escolas ou mantê-los no ensino remoto. Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Sergipe e Piauí, que ainda não retomaram, determinaram a reabertura das escolas da rede pública a partir de agosto –

<sup>14</sup> Ministro da Educação: 'Passei vergonha em reunião do G20' sobre volta às aulas (cnnbrasil.com.br). <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/07/08/ministro-da-educacao-passei-vergonha-em-reuniao-do-g20-sobre-volta-as-aulas>

movimento que deve ser seguido pela maioria dos estados que ainda não decidiram sobre a retomada.

Com base nas informações contidas no portal do Projeto Educação e Coronavírus foi possível esquematizar informações que demonstram a situação para a retomada das aulas presenciais em cada estado e no Distrito Federal.

A tabela foi composta com o nome do estado, a situação geral e o status na rede pública e particular no estado, além de informações específicas das capitais.

Vale frisar que as permissões para a volta às aulas presenciais estão sujeitas a diferentes protocolos, como limitação do número de alunos, alternância com atividades remotas, restrição a determinados níveis de ensino ou anos escolares, entre outros. Além disso, em estados que autorizaram o retorno, decretos municipais podem impedir a retomada presencial.

**Quadro 2:** Lista de Dissertações identificadas na base de dados da Capes<sup>15</sup>

ESTADO	RETORNO ÀS AULAS	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	CAPITAL	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
Acre	Parcial	Ensino Remoto	Híbrido	Rio Branco	Remoto	Híbrido
Alagoas	Parcial	Ensino Remoto	Híbrido	Maceió	Remoto	Híbrido
Amapá	Parcial	Ensino Remoto	Ensino Remoto	Macapá	Híbrido	Híbrido
Amazonas	Integral	Híbrido	Híbrido	Manaus	Híbrido	Híbrido
Bahia	Parcial	Retorno Autorizado	Híbrido	Salvador	Híbrido	Híbrido
Ceará	Parcial	Retorno Autorizado	Híbrido	Fortaleza	Remoto	Híbrido
DF	Parcial	Previsto para agosto	Híbrido	Brasília	Previsto para agosto	Híbrido
Espírito Santo	Integral	Híbrido	Híbrido	Vitória	Híbrido	Híbrido
Goiás	Parcial	Previsto para agosto	Híbrido	Goiânia	Remoto	Híbrido
Maranhão	Parcial	Ensino Remoto	Híbrido	São Luís	Remoto	Híbrido
Mato Grosso	Parcial	Ensino Remoto	Híbrido	Cuiabá	Remoto	Híbrido
Mato Grosso do Sul	Parcial	Previsto para agosto	Híbrido	Campo Grande	Previsto para julho	Híbrido
Minas gerais	Integral	Híbrido	Híbrido	Belo Horizonte	Híbrido	Híbrido

<sup>15</sup> Retorno integral: ainda que as autoridades estaduais tenham liberado a retomada no modelo híbrido, não significa que a totalidade das escolas já tenha retomado as atividades presenciais. Retorno autorizado: O governo estadual já publicou ato normativo autorizando a volta às aulas presenciais, mas não em caráter obrigatório – não houve adesão massiva, e a maioria das escolas ainda permanece fechada.

Ensino híbrido: todas as escolas da rede estadual foram obrigadas a retornar presencialmente a partir de uma determinação do estado. Apesar de o modelo ser majoritariamente híbrido, algumas escolas, principalmente na rede privada, já oferecem retorno 100% presencial para alunos que assim desejarem.

Paraná	Parcial	Híbrido	Híbrido	Curitiba	Previsto para julho	Híbrido
Paraíba	Parcial	Ensino Remoto	Híbrido	João Pessoa	Remoto	Híbrido
Pará	Parcial	Ensino Remoto	Híbrido	Belém	Remoto	Híbrido
Pernambuco	Parcial	Híbrido	Híbrido	Recife	Previsto para julho	Híbrido
Piauí	Parcial	Previsto para agosto	Híbrido	Teresina	Previsto para agosto	Híbrido
Rio de Janeiro	Integral	Híbrido	Híbrido	Rio de Janeiro	Híbrido	Híbrido
Rio Grande do Norte	Parcial	Retorno Autorizado	Híbrido	Natal	Remoto	Híbrido
Rio Grande do Sul	Integral	Híbrido	Híbrido	Porto Alegre	Híbrido	Híbrido
Rondônia	Parcial	Ensino Remoto	Híbrido	Porto Velho	Remoto	Híbrido
Roraima	Parcial	Ensino Remoto	Híbrido	Boa Vista	Remoto	Híbrido
Santa Catarina	Integral	Híbrido	Híbrido	Florianópolis	Híbrido	Híbrido
Sergipe	Parcial	Previsto para agosto	Híbrido	Aracaju	Remoto	Híbrido
São Paulo	Integral	Híbrido	Híbrido	São Paulo	Híbrido	Híbrido
Tocantins	Parcial	Retorno Autorizado	Híbrido	Palmas	Retorno Autorizado	Híbrido

**Fonte:** Quadro elaborado pelos autores, com base do Portal “Educação e Coronavírus (2021)”

Os fatores de produção de desigualdades escolares e, portanto, de legitimação e produção/reprodução das desigualdades sociais, em tempos de guerras ou de crises agudas como a que estamos vivendo hoje no Brasil, podem ser



minorados ou acentuados a depender do conjunto das políticas públicas estabelecidas pelos Estados para o enfrentamento dos impactos dessa crise nos diferentes grupos populacionais e, muitas vezes, nos diferentes territórios.

Atualmente, vivemos numa situação como esta, onde diante da impossibilidade da continuidade das atividades escolares presenciais, desde 2020 foi estabelecido que o processo educacional passaria por uma enorme transformação e adaptação, por meio da utilização de instrumentos e estruturas digitais, como forma de reparar os danos pela suspensão das aulas presenciais para promover o isolamento social.

Ainda assim, importante realçar que mais uma vez o que as análises demonstram é que ao invés de agir para serenar o impacto da pandemia nos grupos populacionais que não dispõe de recursos financeiros que permita aquisição de dispositivos eletrônicos e meios de acessos ao mundo digital, houve um claro direcionamento das ações federais e de muitos estados e municípios no sentido de proteger os grupos populacionais privilegiados e neste sentido, as políticas educacionais vão na mesma direção ao desconsiderar a realidade da maioria dos estudantes brasileiros que não desfrutam de recurso financeiro para o acesso ao ensino mediado pelo acesso à internet.

A defesa veemente feita por muitos gestores e por fundações privadas de efetivar as ferramentas tecnológicas no âmbito escolar, especificamente no que se refere à substituição provisória das aulas presenciais pelas aulas na configuração on-line, pressupõe que todos os alunos têm acesso à internet, por não ser uma realidade brasileira, onde muitas moradias não têm nem sequer acesso à internet, em geral as mais pobres, pode, neste sentido, funcionar como um fator a mais para o aumento das desigualdades escolares e por conseguinte desigualdades sociais.

Ainda que as escolas particulares possam encontrar dificuldades de trabalhar com a educação remota, é notório que a classe docente da rede pública e seu respectivo alunos, carecem de condições, no seu conjunto, de fazer uma educação à distância com qualidade neste momento. Este fato contribui no aumento significativo da diferença entre as classes sociais no acesso ao ensino ministrado e aos materiais que integram a programação da grade curricular.

Esse desequilíbrio é claramente observado entre as redes privadas e pública, onde a primeira possui os meios de implementar algumas soluções alternativas que demandam recursos financeiros, o que para a escola pública, é

inviabilizado não só por questões orçamentárias, como também pelo tramite burocrático próprio do setor público.

Este formato de exclusão social já fora evidenciado por Tunes (2011), em função do monopólio radical dos instrumentos sociais dentro das instituições escolares. Tendo em vista o que foi dito, nota-se que, a política educacional está voltada, principalmente, para a promoção de ensino às elites condutoras (SILVA, 2003). Colaborando assim, com o aumento da marginalização do acesso ao ensino da população de baixa renda nesse período de confinamento.

Na concepção de Silva (2003), o modelo de gestão preponderante no sistema educacional, ainda hoje, é marcado pelo apadrinhamento e clientelismo nas relações sociais e políticas. Essa perspectiva mercantil que explora o ensino brasileiro valida a ausência de transformação do sistema educacional. O espaço de transformação social deve ocorrer em parceria com a comunidade.

Ao enfrentar tempos de crises como a que passamos, as políticas públicas precisam ainda mais serem desenvolvidas na diminuição dos impactos nas populações mais vulneráveis, e neste sentido a persistência das autoridades públicas, das instituições educacionais e dos próprios profissionais da educação para que a escola funcione de forma remota é, indubitavelmente, um fator de aprofundamento das desigualdades sociais.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ser humano é um ser biopsicossocial, isso significa que existem influências biológicas, psicológicas e sociais para a formação do indivíduo. O potencial humano é determinado por suas características biológicas (físicas), mas por sua vez sua ação é influenciada por aspectos psicológicos (como desejos, motivações e inibições) e pelo ambiente social (pressão exercida por outras pessoas, restrições legais, local em que vive e se relaciona).

O desenvolvimento infantil está pautado nas interações sociais, sendo que primeiro a criança aprende e depois se desenvolve, tendo como referência a relação construída no seu campo social, histórico e cultural.

As características biológicas preparam a criança para agir sobre o social e modificá-lo, mas esta ação termina por influenciar na construção das

próprias características biológicas da criança. A experiência da criança em um determinado ambiente é ativa e ao mesmo tempo em que ela modifica este meio, ela é modificada por ele, em especial pela interação com outros indivíduos.

Conforme a perspectiva de PIAGET (1970), o desenvolvimento da criança não é exclusivamente um processo biológico, mas resulta de explorações e interações com o ambiente, isto é, apesar das limitações físicas, a criança faz explorações que levam a novas descobertas que, por sua vez, levam a novas explorações.

Com isto, um ambiente rico e variado é fonte enriquecedora do desenvolvimento da criança, que resulta da construção de estruturas cognitivas decorrentes de interações do seu patrimônio genético com o ambiente.

Por tudo isso, neste momento dramático de nossa história mundial, manter os vínculos entre escola, professores e alunos é fundamental. É inadmissível aceitar que a escola pública permaneça de portas fechadas e não queria saber de seus alunos, o esforço do Estado para garantir o funcionamento presencial das escolas deve ser sem medida.

Forçoso reconhecer que diante de respostas geralmente frágeis dos governos, na elaboração e execução de políticas públicas de educação com foco no atual momento, os esforços dos professores, em colaborações com seus pares e familiares, conseguiriam manter em funcionamento estratégias pedagógicas significativas para estes tempos tão difíceis e inesperados.

Se em situações normais a falta de acesso à educação de qualidade fortalece o ciclo de desigualdade social, já que indivíduos com pouco ou menos estudo dificilmente conseguem mudar sua condição ao longo da vida, enquanto que aqueles que nascem com maior renda podem estudar mais e, por consequência, se tornarem adultos com condições financeiras e sociais melhores, a pandemia expôs e intensificou as desigualdades dentro e entre os países.

Essa falta de acesso à educação de qualidade fortalece o ciclo de desigualdade social, já que indivíduos com pouco ou menos estudo dificilmente conseguem mudar sua condição ao longo da vida, enquanto que aqueles que

nascerem com maior renda podem estudar mais e, por consequência, se tornarem adultos com condições financeiras e sociais melhores.

A omissão e incapacidade do Estado em formular e executar políticas públicas educacionais que possibilite a existência de uma escola pública de qualidade permitiu, em muitos lugares, o aparecimento de iniciativas privadas e, agora, de propostas digitais que de certa forma, procuram suprir essa ausência. O campo da educação nunca está desocupado – se as autoridades e as escolas públicas não o ocupam devidamente, abrem caminho para que outras entidades o façam. E isso diminui a dimensão pública, comum, da educação. É preciso que haja um compromisso conjunto de toda a sociedade no sentido de uma valorização da escola pública e dos seus professores.

A pandemia apenas escancarou essa desigualdade e acrescentou o que a ONU chama de “catástrofe geracional” na educação como impacto da COVID19, uma vez que em relatório a entidade estima que um adicional de 101 milhões de crianças e os jovens ficaram abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura, apagando os ganhos educacionais alcançados nas últimas duas décadas.

A educação vai muito além de uma mera prestação de um serviço, os alunos não são meros consumidores e nem tão pouco o serviço é mais importante do que seus usuários. A educação é um direito. Se é um direito, os sujeitos desse direito são os mais importantes, e é dever do Estado garanti-lo. As escolas precisam receber os alunos, com as mudanças e experiências vividas durante mais de um ano de pandemia, não há de se pensar na pulverização ou esfacelamento da escola, onde cada um a consome como um serviço personalizado. É inegociável que a instituição escola é vital ao processo de desenvolvimento das crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GRINBERGAS, Daniella. Pequenos confinados: como o isolamento impacta a saúde das crianças. *Veja Saúde*, São Paulo, 21 jun. 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/familia/pequenos-confinados-como-o-isolamento-impacta-a-saude-das-criancas>. Acesso em: 14 ago. 2021.

Hoven, C. W., Duarte, C. S., Lucas, C. P., Wu, P., Mandell, D. J., and Goodwin, R. D. (2005). Psychopathology among New York City public school children 6 months after September 11. *Arch. Gen. Psychiatry* 62, 545–551. doi: 10.1001/archpsyc.62.5.545

Klein, T. P., Devoe, E. R., Miranda-Julian, C., and Linas, K. (2009). Young children's responses to September 11th: the New York City experience. *Infant Ment. Health J.* 30, 1–22. doi: 10.1002/imhj.20200

KRAMER, S. Proposições para a Educação Básica e para a Educação Infantil, em particular. Relatório Final – Edital Universal. Grupo INFOC. KRAMER, Sonia (coord.). Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. A autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquis*, n.116, p.41-59, 2002.

Lai, B. S., Kelley, M. L., Harrison, K. M., Thompson, J. E., and Self-Brown, S. (2015). Posttraumatic stress, anxiety, and depression symptoms among children after Hurricane Katrina: a latent profile analysis. *J. Child Fam. Stud.* 24, 1262–1270. doi: 10.1007/s10826-014-9934-3

LAREAU, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, v. 60, p. 73-85, 1987.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigríst. Os pais e a vida escolar dos filhos. 258 p. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

Marchetti D, Fontanesi L, Di Giandomenico S, Mazza C, Roma P and Verrocchio MC (2020) The Effect of Parent Psychological Distress on Child Hyperactivity/Inattention During the COVID-19 Lockdown: Testing the Mediation of Parent Verbal Hostility and Child Emotional Symptoms. *Front. Psychol.* 11:567052. doi: 10.3389/fpsyg.2020.567052

Pfefferbaum, B., Jacobs, A. K., Griffin, N., and Houston, J. B. (2015). Children's disaster reactions: the influence of exposure and personal characteristics. *Curr. Psychiatry Rep.* 17:56. doi: 10.1007/s11920-015-0598-5

\_\_\_\_\_. (2016). Effects of displacement in children exposed to disasters. *Curr. Psychiatry Rep.* 18:71. doi: 10.1007/s11920-016-0714-1

PIAGET , J. O nascimento da inteligência na criança Rio de Janeiro, Zahax, 1970 .

\_\_\_\_\_. Para onde vai a educação. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

RIGUE, André. ~vMinistro da Educação: 'Passei vergonha em reunião do G20' sobre volta às aulas. CNN BRASIL, São Paulo, 8 de jul. de 2021. Disponível

em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/07/08/ministro-da-educacao-passei-vergonha-em-reuniao-do-g20-sobre-volta-as-aulas>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n.61, p.283-301, dezembro 2003.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

TUNES, Elizabeth (Org). Sem escola, sem documento. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

UNESCO figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 school closures. UNESCO, Paris, França, 25 de jan. de 2021. Disponível em: <<https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

Verrocchio, M. C., Marchetti, D., and Porcelli, P. (2018). Neurobiological correlates of interpersonal relationships and disease risk factors [Neurobiologia delle relazioni interpersonali e fattori di rischio di malattia]. Maltrattamento e Abuso all'Infanzia 20, 13–29. doi: 10.3280/MAL2018-003002.



---

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: direita e esquerda: as principais ideologias  
políticas da modernidade - do século XVIII ao XXI**

Rafael Malandrin Bezerra  
Daniel De Freitas Mattos  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.

## **1. INTRODUÇÃO**

O ano de 2020 e 2021, assolados pela pandemia global do Covid 19, alteraram drasticamente a realidade escolar do país, com as aulas suspensas ou realizadas no sistema híbrido de revezamento, o ensino remoto digital trouxe novos desafios e exigências para todo o corpo administrativo - docente e discente - nas instituições de ensino, principalmente no que diz respeito a adaptar-se às ferramentas disponíveis para o novo conceito educacional.

Neste cenário, as problemáticas da evasão escolar e desinteresse do corpo discente pelo ensino tradicional aumentaram ainda mais, pesquisas e dados do Sinepe/DF apontam um aumento de 20% na desistência escolar no período de março a agosto de 2020, em um cenário que já era dramático antes da pandemia, com 11,8% dos jovens de 15 a 17 anos fora de qualquer rede de ensino, segundo o levantamento feito em 2019 pelo Inep. (KUHL, 2021). Os motivos são diversos, alguns dos mais apontados são a falta de recursos tecnológicos adequados para acompanhar o sistema de ensino remoto online e a necessidade de substituir a educação pelo trabalho para complementar a baixa renda familiar, haja vista o crescimento do desemprego e da pobreza no Brasil decorrente da pandemia.

Com isso, mais do que nunca, os ensinamentos pedagógicos e didáticos se apresentam vitais para que os professores possam tornar o andamento das aulas o mais atrativo e útil possível para os educandos, a fim de amenizar os danos causados ao aprendizado e formação dos indivíduos pelo longo período de isolamento social e quarentena. Nesta etapa do relato, será descrito e analisado algumas das metodologias utilizadas em aulas remotas visando este objetivo, de segurar a presença e atenção dos alunos na formação escolar, embora o cenário encontrava-se já muito afetado pela ausência de boa parte da turma no

acompanhamento à distância. As aulas foram ministradas pelo Programa Residência Pedagógica<sup>16</sup> da Unesp/Franca, na turma do 9º ano B do Ensino Fundamental da Escola Estadual Homero Alves (Franca-SP), sob supervisão e auxílio do professor e preceptor Dr. Lucas Aparecido, de História. À priori de conceituar o conteúdo e as metodologias trabalhadas, vale ressaltar que a principal característica a ser adotada quando se almeja atrair a atenção e interesse dos alunos é respeitar a autonomia dos mesmos na construção do processo de aprendizagem, isto é, levar em consideração as demandas dos educandos pelo conhecimento, seguindo a ideia proposta pelo teórico e educador Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.15).

Considerando o referencial teórico citado no parágrafo anterior, foram realizadas conversas mais dinâmicas que estimulam um ambiente de participação coletiva, podendo assim observar ao longo do andamento das primeiras aulas do primeiro bimestre, o interesse e as curiosidades que apareciam no imaginário dos discentes. Ficou claro em muitos momentos, que as novas gerações, nascidas no século XXI e inseridas cotidianamente no meio digital da internet e dos eletrônicos, são inundadas de informações, e, portanto, possuem muita bagagem e referências em conhecimentos diversos e gerais. Entretanto, essa inundação de informações não vem acompanhada de filtros, tornando a absorção do conhecimento desordenada, repleta de falsas informações e teorias da conspiração, alimentadas, sobretudo, por canais de extrema direita do Youtube e correntes anti-científicas de compartilhamento e disparo em massa no Whatsapp.

Os alunos demonstraram grande interesse por assuntos políticos, principalmente no que tange às ideologias políticas, presença do Estado na economia e na vida privada, divisão política entre Direita e Esquerda, cobrança de impostos e outros temas, que permeiam fortemente os debates e conteúdos veiculados na internet. Na grade curricular dos nonos anos do Ensino Fundamental engloba-se primordialmente conteúdos referentes ao século XX, como Era Vargas e ditadura civil-militar de 1964 em História do Brasil, o Imperialismo Industrial na Ásia e

---

<sup>16</sup> Grupo de extensão da CAPES disponível para alunos do quinto ao último semestre da graduação em áreas da licenciatura.

na África culminando na Primeira Guerra Mundial, a crise no sistema liberal de 1929, a Revolução Russa com a chegada dos Bolcheviques no poder, a ascensão do nazifascismo, a Segunda Guerra Mundial e o contexto pós grandes guerras, sendo a Guerra Fria e o mundo bipolarizado. À vista disso, será relatado o andamento de oito aulas, que foram ministradas previamente da continuação do currículo e dos assuntos citados, na intenção de sanar algumas das curiosidades apresentadas, até então, pelos discentes, preparando-os para os conteúdos posteriores, com intuito de ajudá-los na formação de uma consciência política e social. Desta forma, o foco da aula centrou-se em proporcionar à turma do 9ºB, a possibilidade de debater o assunto, a partir dos embasamentos teóricos que a ciência nos proporciona, abrindo o espaço para a exposição e manifestação de ideias e dúvidas, visando a autonomia e senso crítico dos alunos para filtrar e lidar com as informações advindas das redes sociais. Ademais, procurou-se atender com essa experiência, as necessidades práticas do aluno, tornando o conteúdo histórico útil aos questionamentos que circundam a vida “além dos muros da escola”. Nesse sentido, cabe salientar a Práxis do teórico alemão Jorn Rusen, para quem “o trabalho do historiador está permeado e determinado pelas relações à prática [...] a teoria da história preocupa-se em colocar a relação do conhecimento histórico à prática.” (RUSEN, 2007, p. 86).

Os conteúdos ministrados estão diretamente ligados com as ideologias e pensamentos políticos da modernidade, que nascem ao longo dos principais embates e demandas no desenrolar do mundo moderno e do sistema capitalista. A regência iniciou-se como estudo do nascimento do Liberalismo e do Capitalismo, lembrando os aspectos gerais da Revolução Francesa e sua representação e influência na quebra do Antigo Regime para o mundo moderno, a partir dos ideais iluministas, além do nascimento da divisão política entre direita e esquerda no parlamento francês com os Jacobinos e Girondinos e seus respectivos interesses políticos no contexto. Com o andamento do mundo moderno, foram descritas as novas contradições e problemáticas do sistema capitalista liberal, apontadas pelos teóricos socialistas e anarquistas do século XIX e XX - fortemente apoiadas pela classe trabalhadora - que deram uma nova característica para a divisão entre esquerda e direita. Seguidamente, debatemos as consequências mais diretas da Primeira Guerra Mundial, como o nascimento das ideologias nazifascistas na Europa e a grande crise do capitalismo de 1929, problematizando o porquê de estarem inseridas no espectro da extrema direita. Por fim, analisou-se o andamento e

transformação dos espectros políticos modernos após o fim da Guerra Fria, atentando-se para os seguintes acontecimentos históricos: a queda do Muro de Berlim, a dissolução da União Soviética e o surgimento e fortalecimento da Social-Democracia, como renovação da esquerda no campo liberal no mundo multipolar.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

As oito aulas narradas e aprofundadas neste relato de experiência ocorreram de maneira online à distância (EaD), através de videochamadas pela plataforma do Microsoft Teams, durante o final do mês de junho até o início de julho do ano de 2021, nas datas do dia 23/06, 25/06, 30/06 e 07/07, sendo em todos esses dias aulas duplas de 45 minutos cada, no período da manhã. Para isso, o conteúdo foi organizado em slides no PowerPoint, contendo todas as informações sintetizadas para serem acompanhadas durante a explicação e para os estudos em casa. Em complemento a isso, foi passado imagens, vídeos curtos e interativos, além de trechos de filmes que reforçam o aprendizado do tema abordado. O intuito de utilizar dessas ferramentas também, é de dialogar com a geração desses discentes, que estão no 9º ano do Ensino Fundamental, os quais possuem entre 12 a 14 anos, e portanto, cresceram nesse universo digital. Por isso a importância de usar a internet a favor da explicação, tornando as aulas menos monótonas, já que eram realizadas online.

A partir da interação prévia, no primeiro encontro, em que foi perguntado e analisado os conceitos presentes no imaginário dos educandos sobre o assunto, iniciou-se o conteúdo realizando um esforço de lembrar alguns pontos da matéria vista pelos alunos durante o oitavo ano do Ensino Fundamental - qual seja a Revolução Francesa. Ao se trabalhar o contexto da revolução, o intuito principal era demonstrar a insatisfação popular perante os velhos costumes do Antigo Regime - típicos da Europa no século XVIII - e as disputas políticas que moldaram a modernidade ao redor das novas ideias do pensamento liberal, teorizados pelos clássicos iluministas e posteriormente pelos liberais John Locke e Adam Smith. Uma das intenções da regência era desconstruir falácias e falsas narrativas da pós-modernidade digital, por intermédio do que o pensamento científico e metodológico nos proporciona, por esse motivo a inclusão de Locke e Smith no decorrer das aulas se mostrou necessária. É durante a Revolução

Francesa e as discussões no parlamento francês entre os conservadores Girondinos e os liberais Jacobinos que nasce o conceito e a disputa entre Direita e Esquerda, assunto este que segue em alta nas discussões políticas contemporâneas, despertando interesse e curiosidade dos alunos.

Foi realizado, nas duas primeiras aulas do plano didático, um exercício de reflexão que ajudou os discentes a compreenderem melhor este contexto da Revolução Francesa e o fortalecimento do pensamento liberal na sociedade moderna. Este exercício realizou-se com uma discussão acerca da liberdade de escolha do indivíduo de decidir o seu ofício de vida, a sua crença religiosa e seus governantes a partir do seu voto e participação democrática na política, conceitos que durante o Antigo Regime, eram decididos pelo Estado Absolutista. A partir dessa ruptura e da implementação das novas ideias liberais que contestavam os valores e estruturas do absolutismo monárquico e os privilégios divinos da nobreza, trabalhou-se o desenvolvimento do Mundo Moderno, das novas sociedades liberais, inaugurando o mundo capitalista. Na terceira e quarta aula, partindo do pensamento de Adam Smith, foi conceituado os aspectos básicos do funcionamento da economia capitalista, com foco na livre competição do mercado sem a interferência do Estado, tendo como contexto de exemplo a Primeira Revolução Industrial, com a burguesia atingindo o seu auge econômico e o mundo presenciando inovações tecnológicas de forma acelerada. Em contrapartida, trabalhando este mesmo contexto e fenômenos da Primeira Revolução Industrial na Europa capitalista, foi transmitido para os educandos alguns trechos do filme *Germinal* de 1993, do diretor Claude Berri, no qual demonstra a realidade precária vivida pela grande massa popular, que formava a nova classe trabalhadora da modernidade. A partir daí, levantou-se uma reflexão entre os residentes e alunos acerca de uma das principais bandeiras levantadas pelo liberalismo teórico, a igualdade, e até que ponto tal conceito mostrou-se eficaz na prática do sistema liberal.

Surge com isso, a necessidade de trabalhar um novo conteúdo na quinta e sexta aula do cronograma proposto, que é o nascimento e fortalecimento das lutas trabalhistas dentro do contexto de exploração industrial, que mais tarde, ao longo do século XIX, transforma-se nas teorias socialistas e anarquistas, que mudariam o rumo das disputas políticas da modernidade e junto com isso, os conceitos que definem os espectros da Direita e da Esquerda. A partir disso, introduziu-se o assunto pelo Socialismo Utópico do início do século XIX, de Saint-

Simon e Robert Owen, conceituando a ideia de uma sociedade mais justa e igualitária, implementada por meio da divisão solidária e voluntária da riqueza, que vislumbra nações mais cooperativas, em que os indivíduos que detêm os meios produtivos do mundo iriam se dispor a fundar essa harmonia social. Passando disso, foi apresentado aos estudantes um dos assuntos de mais interesse a eles, devido ao alto contingente de informações falsas e tendenciosas que são circuladas na internet sobre o tema, que foi o Socialismo Científico. Apoiando-se nos utópicos, os filósofos alemães Karl Marx e Friedrich Engels - dois estudiosos do capitalismo - observaram as desigualdades e contradições da sociedade industrial do século XIX, e transformaram essa utopia em uma teoria política e econômica científica, propondo um novo modo de organização social pautado na igualdade, e na luta de classes, ou seja, na consciência do proletariado, que tomaria os meios de produção através do poder do Estado, na construção de uma sociedade mais justa. Este processo culminaria numa etapa máxima, o Comunismo, na qual não haveria a presença do Estado e de classes sociais, uma vez que todos iriam viver em plena igualdade, desfrutando de todas as riquezas produzidas pelo mundo. Nessa parte, foi posto uma tabela nos slides que comparava o Capitalismo e Socialismo, de tal maneira que foi possível listar as principais diferenças políticas e econômicas de ambos os sistemas, deixando de forma mais didática um assunto tão complexo. Já neste momento da história, a direita passou a ser representada pelo liberalismo e os interesses do mercado, enquanto a esquerda pelas ideias socialistas ligadas às lutas da classe trabalhadora.

Seguindo adiante, no decorrer da sexta aula, foi apresentado aos alunos outra ideologia do século XIX que nasce ligada à esquerda, o Anarquismo. A questão relatada durante a introdução do Artigo, referente às distorções das teorias políticas no campo das redes sociais, foi levada em consideração com mais atenção nesta etapa, pois há uma grande adesão, por parte da geração mais jovem - da faixa etária trabalhada - ao anarcocapitalismo, um segmento ou ideologia política que nasceu nos seios da internet, em fóruns e comunidades virtuais, que apresenta uma visão revisionista no que diz respeito aos conceitos de ciência política. O anarcocapitalismo é uma vertente criada para ressignificar os ideais ultraliberais, que defende a noção de Estado mínimo, livre mercado e competição individual. Com essa difusão do anarcocapitalismo como uma suposta nova teoria política moderna pelas redes sociais, o conceito literal de Anarquismo, que é de consenso na



literatura política científica como sendo uma ideologia da Esquerda libertária do século XIX e XX, inspirada no coletivismo das lutas trabalhistas e sindicalistas, tornou-se na pós verdade da internet, uma vertente individualista da direita meritocrática.

Mostrou-se necessário, portanto, relacionar e inserir os principais aspectos e conceitos do Anarquismo em seu respectivo contexto de nascimento e fortalecimento, fixando para os educandos o cenário e realidade das massas populares trabalhadoras durante os séculos XIX e início do século XX, e assim, ministrar as críticas de Mikhail Bakunin sobre o capitalismo e o individualismo competitivo, a fim de demonstrar as principais teses anarquistas, sobre o coletivismo, autonomia social, horizontalidade em detrimento da hierarquia, entre outros pontos que colocam tal ideologia no campo da Esquerda no estudo científico, desconstruindo qualquer ligação com o liberalismo clássico, como é colocado no Anarcocapitalismo.

Para complementar o aprendizado através de um exemplo prático, foi mostrado para os discentes uma matéria jornalística em forma de vídeo que demonstrava o funcionamento de uma padaria francesa administrada em moldes anarquistas. Entretanto, a matéria causou uma reação de confusão no imaginário dos alunos, pois não conseguiram assimilar a possibilidade do funcionamento de uma empresa que não possui divisão de cargos de forma hierárquica, sem a presença de um chefe, diretor, gerente, funcionários subservientes e divergências de salários respectivas aos cargos ocupados, como é numa iniciativa cooperativista anarquista. Essa dificuldade de assimilação por parte dos educandos possibilitou um debate entre a classe, residentes e professor preceptor, na tentativa de desconstruir o imaginário liberal e o padrão de divisão social hierárquico que os indivíduos do mundo ocidental estão inseridos, mostrando e discutindo exemplos práticos de instituições que funcionam e se organizam de modo cooperativo e horizontalizado.

Seguindo o roteiro de estudos, na sétima aula do cronograma, foi ministrado o nascimento do nazifascismo na Europa, que caminha na contramão da horizontalidade e autonomia social das vertentes socialistas e, também, da liberdade individual do liberalismo, enaltecendo a hierarquia e o militarismo autoritário como saída para as sociedades afetadas pelas crises do mundo moderno ao longo do século XX. Para tanto, foi feita a contextualização do surgimento do movimento nazifascista após o término da Primeira Guerra Mundial, com a Europa destruída e



em crise, principalmente a Alemanha. Os europeus, mais especificamente os italianos e alemães, desenvolveram um ressentimento com os ideais do liberalismo, que foi aprofundado após a crise econômica de 1929, possibilitando com que líderes políticos como Benito Mussolini, na Itália, e Adolf Hitler, na Alemanha, fomentassem discursos ultranacionalistas, culpando minorias pela crise econômica e social de seus países no pós-guerra, incentivando a recuperação estrutural de suas nações pela dominação de outras partes da Europa. Nesse ponto da aula, baseado na visão do historiador italiano Umberto Eco, elencou-se algumas das principais características do movimento fascista, como o ultranacionalismo, perseguição das liberdades individuais, militarização do Estado e da sociedade, promovendo terrorismo de Estado, anticomunismo, culto a personalidade, manipulação da propaganda, e por fim a romantização do passado (reacionarismo), isto é, a negação da modernização advinda das novas gerações, exemplificado pela valorização do “passado romano” (Império Romano da Antiguidade) na Itália e do Segundo Reich do século XIX na Alemanha. Além disso, um dos objetivos deste tópico também foi de capacitar os alunos a identificarem os principais elementos que configuram um discurso fascista, visto a relevância dessa temática atualmente. Tema esse, que acabou gerando muitas perguntas e discussões por parte dos educandos, em virtude da semelhança que esses aspectos citados ainda têm na sociedade atual, como o reacionarismo e os discursos autoritários crescentes. Nesta etapa, era perceptível o gosto particular dos educandos por alguma das ideologias e espectros políticos trabalhados, alguns zelam mais pela liberdade individual do liberalismo, outros pela busca da igualdade socialista, entretanto, foi unânime a rejeição e descontentamento de todos frente às teorias fascistas.

Após o término do assunto, com o final da Segunda Guerra Mundial e a derrota do nazifascismo, foi dado aos alunos a nova conjuntura política externa que o mundo se encontrava: a bipolarização das potências mundiais. De um lado a União Soviética, representando o bloco socialista no Oriente, e do outro lado os Estados Unidos representando o bloco capitalista no Ocidente. Com o fim da Guerra Fria no início da década de 1990, resultando na dissolução da União Soviética e concretização do capitalismo como sistema universal vigente, houve uma nova mudança na concepção de direita e esquerda no mundo multipolar. Devido ao fracasso da experiência soviética na geopolítica mundial, o socialismo, junto ao anarquismo tornaram-se teorias de extrema esquerda. Entretanto, a esquerda liberal

entra em vigor construindo um novo modelo pautado no capitalismo estatal, baseado nas teorias do economista John Maynard Keynes, que defende a utilização do Estado, não mais como instrumento revolucionário de superação do capitalismo, mas como uma ferramenta de justiça social, conciliação de classes e intervenção na economia, consolidando assim a Social-Democracia. Para esclarecer esse novo quadro político encontrado no século XXI, ao final da penúltima aula, finalizando o programa, foi analisada uma tabela da divisão entre Direita e Esquerda na contemporaneidade, que possui agora novas tonalidades. A esquerda, ainda defensora dos direitos da classe trabalhadora, por sua vez, conserva tanto um caráter mais moderado de natureza liberal (Social-Democracia) quanto um traço mais radical vista no extremo do espectro (Socialismo/Comunismo). Enquanto a direita, dividida também entre um prisma mais moderado defendendo o mercado e o Estado mínimo, inaugurando a ideologia do Neoliberalismo, quanto a sua composição mais ao extremo, estruturada pelo nazifascismo.

### **3. CONCLUSÃO**

Ao encerrar toda a matéria, foi pensado uma forma de avaliar a compreensão dos alunos do conteúdo passado, que fosse além das perguntas e das discussões que aconteceram no decorrer das explicações. Com isso, foi proposto um formulário de exercícios, empregado no último encontro (oitava aula do cronograma), a fim de fixar a matéria e promover o debate com os estudantes. Os exercícios foram resolvidos de forma conjunta entre residentes e alunos na sala de aula. Durante a resolução das questões, os educandos demonstraram um forte apreço aos ritos e conquistas da democracia ao longo das transformações políticas da modernidade, compreendendo a necessidade de ações para combater as desigualdades, mas exaltando acima de tudo a liberdade frente aos exemplos autoritários e repressivos que a história registrou ao longo do século passado e até os dias de hoje em algumas nações. Com isso, o objetivo inicial dos residentes com a ministração das aulas foi bem sucedido, à medida que a intenção de manter o máximo de parcialidade não tendenciosa foi respeitada, sendo o ato de classificar a positividade ou negatividade dos conceitos apresentados, uma responsabilidade dos educandos. Conforme os residentes transmitiam a literatura científica de maneira didática, a construção conjunta, autônoma e crítica do conhecimento ganhava

contornos mais nítidos, além de facilitar com que o restante dos conteúdos que foram e serão ministrados no decorrer do ano - citados ao longo da introdução do relato - ficassem mais claros aos discentes. Ademais, não se pode perder de vista, no que diz respeito à questão das ideologias debatidas e dialogadas em aula, que tais concepções permeiam os eventos históricos trabalhados ao longo do 9º ano do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

KUHL, Nathalia. Evasão escolar cresce 20% durante a pandemia; instituições sentem o impacto. **Metrópoles**, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/evasao-escolar-cresce-20-durante-a-pandemia-instituicoes-sentem-o-impacto>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25 ed., 1996.

RUSEN, Jorn. **História Viva - Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007.

## ÍNDICE

### C

Camila de Araújo Beraldo Ludovice, 56

### D

Daniel De Freitas Mattos, 99  
Daniela Rodrigues de Oliveira, 56  
Denys Santos da Cruz, 8

### G

Gabriela Sampar Rocha Moraes, 56  
Genaro Alvarenga Fonseca, 17

### L

Lázara Regina de Moraes Colombaroli,  
40  
Luciana do Nascimento Kettle, 8  
Luís Henrique de Souza Ferreira, 17,  
31, 34, 36

### M

Mateus Sebastião da Silva, 80

### R

Rafael Malandrin Bezerra, 99  
Ricardo Ribeiro, 80

### T

Thiago Aparecido Cetroni, 80

### V

Vânia de Fátima Martino, 40, 69

### W

Wesley Wander Dos Santos Ferrarezi,  
69

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688  
unifacef.com.br |     

---

16 3706.8700  
franca.unesp.br