

**RE  
CS**

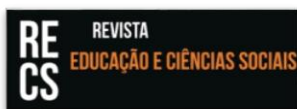
**REVISTA  
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

ISSN: 2595-9980

Salvador, v. 4, n. 6, 2021

Publicação semestral do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico do Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO

Reitor

MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA

Vice-reitor

MÁRCEA DE ANDRADE SALES

Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

EDUARDO JOSÉ FERNANDES NUNES

Editor-Chefe

### **Editor Assistente**

Katiuscia da Silva Santos

### **Equipe Editorial**

Profa. Aline de Freitas Santos - UEFS

Prof. Paulo César Marques de Andrade Santos - UFPE

Profa. Flavia Fonseca Pereira dos Santos – UNICID

Profa. Elizabeth Mota Nazareth de Almeida - UEFS

Profa. Lílian Almeida dos Santos –UNEB

Prof. Luís Geraldo Leão Guimarães - UNEB

Profa. Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio – UNEB

Profa. Nadja da Cruz Silva –UNEB

Prof. Paulo José Pereira dos Santos – UNEB

Profa. Priscila Teixeira da Silva – UNEB

Profa. Selma dos Santos – UEFS

Profa. Simone Teles da Silva Santos - UNEB

### **CONSELHO CIENTÍFICO**

Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho - UFRGS

Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim – UNEB

Prof. Dr. Clécio Azevedo da Silva- UFSC

Profa. Dra. Cleide Magali dos Santos – UNEB

Prof. Dr. Elizeu Clementino Souza – UNEB

Profa. Dra. Francisca de Paula S. da Silva – UNEB

Prof. Dr. Gianni Boscolo – UNEB

Prof. Dr. Igor Rodrigues de Sant'Anna

Profa. Dra. Irlana Jane Menas da Silva - UEFS

Prof. Dr. Ivan de Matos e Silva Junior - IFBA

Prof. Dr. José Ribamar Torres Rodrigues – UFPI

Profa. Ma. Kátia Maria de Aguiar Barbosa - UNEB

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis - IFBA

Prof. Dra. Lucia Maria Aquino de Queiroz - UFRB

Profa. Dra. Maria Alba Guedes M. Mello - UNEB

Profa. Dra. Maria José Oliveira Duboc UEFS

Profa. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto – IFBA

Prof. M. Otto Vinicius Agra Figueiredo – UEFS

Profa. Dra. Selma Barros Daltro de Castro - UNEB

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland - UFPB

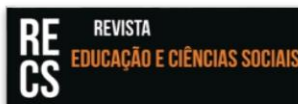
Prof. Dr. Valdélcio Santos Silva – UNEB

### **CONSELHO CIENTÍFICO – INTERNACIONAL**

Profa. Dra. Giovanna Del Gobbo - Università Degli Studi di Firenze/Itália

Profa. Dra. Maria Rita Mancaniello - Università Degli Studi di Firenze/Itália

Prof. Dr. Paolo Orefice - Università degli Studi di Firenze/Itália



Prof. Dr. Ricardo Antonio Castaño Gaviria - Universidad de Antioquia/Colômbia  
Prof. Dra. María Alejandra Silva - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Argentina

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB Programa  
de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- 1º andar,  
Sala do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do  
Território de Identidade do Sisal (OBEJA)  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula 41150-000 - Salvador - Bahia  
- Brasil Fone/fax: + 55 71 3117-5307 www.uneb.br /  
revistaeducacaocienciasociais@gmail.com

### **Capa**

Katiuscia da Silva Santos

### **Editoração do Número 06**

Katiuscia da Silva Santos  
Simone Teles da Silva Santos

### **Coordenadores do Número 06**

Prof. Dr. Renan Antônio da Silva  
Prof. Dr. Pedro Demo

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

Revista Educação e Ciências Sociais/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2020. v. 4, n. 6, 2021.

Semestral

ISSN 2595-9980

DOI 10.38090/recs.2595-9980.2020.v4.n6

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação 2. Ciências Sociais - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

CDD 370

## **EDITORIAL**

O acesso à educação pública de qualidade é objeto de reiteradas discussões, sobretudo, desde a exposição do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, quando se expressaram os anseios que deram luzes ao Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), por meio do qual se estabeleceram metas para os diferentes níveis educacionais dentre os quais para o nível superior. Neste diapasão, adveio o REUNI, por meio do Decreto em 2007, com o fulcro de reestruturar e de expandir as Instituições de Ensino Superior (IESs), a fim de possibilitar a ampliação de ingresso e de permanência de alunos de segmentos sociais historicamente excluídos. Objetiva-se realizar uma pesquisa bibliográfica e documental sob um viés epistemológico crítico, acerca dos resultados obtidos entre os anos de 2012 a 2019 pela Universidade Federal do Ceará no que concerne à implementação da política pública expansionista do REUNI, bem como da correlata ampliação do programa de assistência estudantil e da inserção das cotas sociais.

Este belíssimo periódico divulga artigos que versam sobre resultados de pesquisas e ensaios originais. O mais novo volume oferece aos seus leitores profundas reflexões sobre educação, inclusão, comunicação e valorização do profissional docente, através de seus artigos.

Os desafios enfrentados em tempos de pandemia acentuam uma diversidade de questões controversas relacionados à educação, tornando imprescindível a participação de toda a sociedade junto aos debates. Os temas apresentados nesta edição enfatizam a valoração do trabalho docente, condição e opressão social, formação docente, avaliação e didática, entre outros.

Em tempos de tão profundos desafios, acreditando que o conhecimento e a pesquisa podem revelar caminhos melhores, nós editores do Número 06 da Revista Educação e Ciências Sociais convidamos à leitura destes belíssimos artigos presente neste volume.

Os artigos relatam experiências em pesquisas desenvolvidas em torno de importantes temas relacionados à educação, condição e inclusão social, valorização do professor e sociologia da educação. Os textos apresentam resultados capazes de aguçar a nossa percepção crítica sobre questões centrais sensíveis ao ensino e ao arranjo social. Aprofundando e ampliando conhecimentos potencializadores do bem estar social através do ensino e da democracia.

Agradecemos, em tempo, aos esforços dos Editores, ao Conselho Editorial, aos revisores e aos pareceristas que mesmo em meio às adversidades empenharam seus conhecimentos para a realização dessa obra.

Renan Antônio da Silva  
Universidade Estadual do Ceará  
Pedro Demo  
Universidade de Brasília – UnB  
**Organizadores**

## **SUMÁRIO**

### **DOSSIÊ**

1. TRAJETÓRIAS ESCOLARES NO ENSINO SUPERIOR 6
2. A NARRATIVA FILMICA DE AVATAR (2009) E SUAS POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS 33
3. PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA 51
4. ENSAIO ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA 65
5. ENSAIO APRENDER COMO AUTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL 83

### **ARTIGOS**

6. VISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS 120
7. A CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES EM EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALCÂNTARA – MA 137
8. COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL 151

---

**A NARRATIVA FÍLMICA DE AVATAR (2009) E SUAS POTENCIALIDADES PARA  
A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**THE AVATAR FILM NARRATIVE (2009) AND ITS POTENTIALITIES FOR  
SCIENCE EDUCATION**

**LA NARRATIVA DE CINE DE AVATAR (2009) Y SU POTENCIALIDAD PARA LA  
EDUCACIÓN EN CIENCIAS**

Wagner Jose dos Santos<sup>1</sup>  
Ivanderson Pereira da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:**

Esse estudo investigou as potencialidades das cenas do filme de ficção Avatar para a problematização das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente no Ensino de Ciências no Contexto da Educação Básica. Trata-se de um estudo qualitativo fundamentado na análise do filmica. Foram selecionadas cinco cenas e para cada uma delas evidenciou-se um tema sociocientífico: a conquista do espaço pelo homem; o conflito de interesses entre as grandes corporações e os cientistas; implicações neurais no processo de controle corpo x mente; engenharia genética e suas implicações atuais; a relação entre homem x natureza. Evidencia-se o potencial pedagógico da abordagem de temas como universo, relações entre as espécies, natureza e sacralidade, o valor da vida (animal, vegetal, humana), questões morais e éticas no desenvolvimento de transgênicos, ecossistemas e fluxo de energia.

**Palavras-Chaves:** Filme Avatar. Ciência e Tecnologia. Ensino de Ciências.

**ABSTRACT:**

This study investigated the potential of scenes from the fictional film Avatar for problematizing of the relationships between science, technology, society and the environment in Science Teaching in the Basic Education Context. This is a qualitative study based on film analysis. Five scenes were selected and for each one there was a socio-scientific theme: man's conquest of space; the conflict of interest between large corporations and scientists; neural implications in the body x mind control process; genetic engineering and its current implications; the relationship between man x nature. The pedagogical potential of approaching themes such as universe, relationships between species, nature and sacredness, the value of life (animal, plant, human), moral and ethical issues in the development of transgenics,

---

<sup>1</sup>Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor efetivo de Biologia da rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas. E-mail: [wjs.wagner13@gmail.com](mailto:wjs.wagner13@gmail.com).

<sup>2</sup>Doutor em Educação (2016/UFAL). É professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: [ivanderson@gmail.com](mailto:ivanderson@gmail.com).

ecosystems and energy flow is evident.

**Keywords:** Avatar film. Science and technology. Science teaching.

## **RESUMEN:**

Este estudio investigó el potencial de las escenas de la película de ficción Avatar para problematizar las relaciones entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en la enseñanza de las ciencias en el contexto de la educación básica. Este es un estudio cualitativo basado en análisis de películas. Se seleccionaron cinco escenas y para cada una había un tema sociocientífico: la conquista del espacio por el hombre; el conflicto de intereses entre grandes corporaciones y científicos; implicaciones neuronales en el proceso de control cuerpo x mente; ingeniería genética y sus implicaciones actuales; la relación entre hombre x naturaleza. El potencial pedagógico de abordar temas como el universo, las relaciones entre especies, la naturaleza y el sagrado, el valor de la vida (animal, vegetal, humano), las cuestiones morales y éticas en el desarrollo de transgénicos, ecosistemas y flujo de energía es evidente.

**Palabras clave:** Película Avatar. Ciencia y tecnología. Enseñanza de la ciencia.

## **INTRODUÇÃO**

Avatar é um filme de ficção, produzido em 2009 pela Lightstorm Entertainment e pela 20th Century Fox, escrito e dirigido por James Cameron (AVATAR, 2009). O cenário do filme é uma Lua chamada Pandora, que orbita junto a outras em torno do planeta gasoso Polifemos capturado pela ação gravitacional de Alfa Centauri distante 4.4 anos-luz da Terra. A narrativa se passa no ano 2154 d.C. e envolve um conflito entre os colonizadores humanos e os nativos Na'vi. A colonização de Pandora se dá em duas frentes: uma militar e uma científica. Como é impossível para os humanos respirarem a atmosfera de Pandora, rica em dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), metano (CH<sub>4</sub>), e amônia (NH<sub>3</sub>), o programa científico, num cruzamento genético *in vitro*, cria os Avatares. Esses consistem em corpos híbridos humano-Na'vi que podem ser controlados remotamente pelo humano que forneceu material genético para sua criação.

Jake Sully (Sam Worthington) é um ex-soldado, que, sendo paraplégico, vai para Pandora em busca de dinheiro para uma operação que o curaria de sua deficiência. Jake está substituindo seu irmão gêmeo, Tommy, cientista do programa Avatar, que morreu vítima de assalto. A similaridade genética entre Jake e Tommy (gêmeos univitelinos) permite ao primeiro, compatibilidade com o Avatar de seu irmão. No corpo do Avatar, Jake serve tanto ao projeto científico como ao o projeto militar. Numa incursão na floresta, Jake, então no



corpo de seu Avatar, desgarra-se do grupo e é atacado por uma fera local, sendo salvo por uma nativa Na'vi, Neytiri (Zoë Saldaña). Depois de uma relação inicial conflituosa, o Jake no corpo de seu Avatar conquista a confiança do povo Na'vi. Essa relação permite a Jake perceber o local com o olhar de um nativo e reconhecer a ação humana como um projeto colonizador que visa o genocídio daquele povo e a extração das riquezas locais.

A narrativa do filme apresenta elementos que permitem a problematização da relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Essas questões foram exploradas por Eggenesperger (2009) ao analisar o filme com vistas à análise de aspectos culturais e étnicos. Rink (2010) teceu uma análise do filme enfocando os valores sociais e antropológicos que a obra apresentava. Adam (2010), apontou suas potencialidades para estudos sobre religiosidade. Santos e Amaral (2015) desenvolveram um estudo que abordou a relação homem x natureza a partir do filme Avatar. Santos e Silva (2017), a partir de uma análise do filme, apontaram possibilidades para o trabalho pedagógico com temas como Ecologia, Evolução, Genética, Fisiologia, Zoologia, Botânica e Origem da vida.

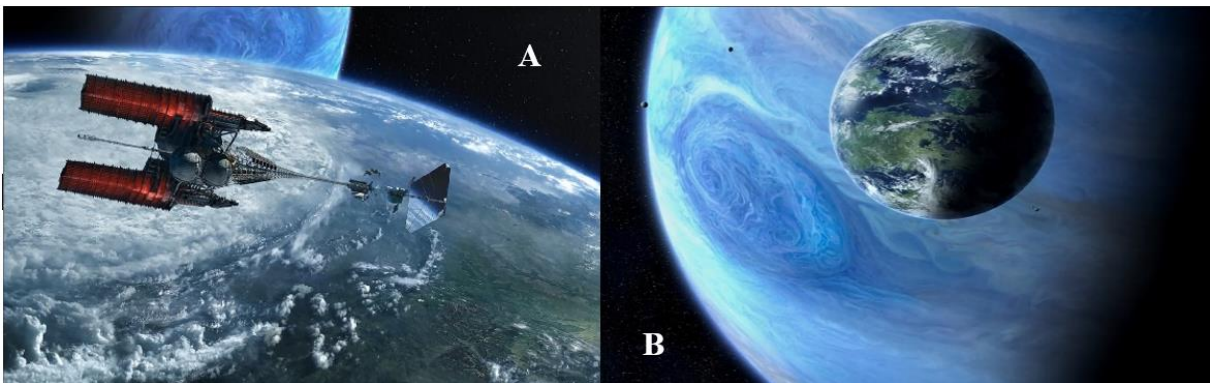
Em face da diversidade de temas que se relacionam com o ensino de Ciências, emergiu a seguinte questão: quais as potencialidades de cenas do filme de ficção Avatar para uma educação em Ciências? A partir dessa indagação, traçamos como objetivos analisar cenas do filme de ficção Avatar e avaliar os limites e potencialidades de tais cenas para o trabalho pedagógico no contexto do ensino de Ciências. Para isso, utilizou-se a análise fílmica. Segundo Tal abordagem exige uma observação recursiva por meio da qual se deve captar, aspectos que se deseja explicitar. Para isso, Aumont (1993), sugerem a utilização de instrumentos descritivos; citacionais e documentais. Ou seja, é necessária a descrição da cena; a evocação de excertos de diálogos que compõem a narrativa fílmica; e a interlocução com estudos que permitam enxergar os fenômenos para além dos olhos do expectador comum.

Vanoye e Goliot-Lété (2012), comentam que a análise de um filme pode ser estruturada em duas etapas: inicia-se com a decomposição do filme em partes, seguido da compreensão das relações entre essas partes. Na primeira etapa (decomposição do filme), foram realizadas as observações sistemáticas das cenas e como critérios de inclusão, essas deveriam apresentar potencial didático para problematização de questões sociocientíficas. Desse processo, foram selecionadas cinco cenas. Tais cenas foram intituladas: a conquista do espaço pelo homem; o conflito de interesses entre as grandes corporações e os cientistas; implicações neurais no processo de controle corpo x mente; engenharia genética e suas implicações atuais; e a relação homem x natureza. Na sequência discorreremos acerca das análises dessas cenas.

## 1 A CONQUISTA DO ESPAÇO PELO HOMEM

O filme inicia com a imagem do espaço. Através do infinito desliza uma nave de carga chamada *ISV Venture Star*. Trata-se de um veículo interestelar construído para transportar pessoas, suprimentos, minérios refinados, equipamentos e dados. O trajeto da nave se dá entre a Terra e Pandora. A nave possui um motor que funciona a partir da fusão híbrida de matéria-antimatéria. Seu comprimento total é de 1.646m. É uma cena curta composta por dois planos, no primeiro plano<sup>3</sup> o foco está na *Venture Star*, com uma câmera apresentando toda a dimensão do veículo de carga. Na mesma cena, há destaque para Pandora em primeiro plano, na qual se observa sua dimensão perante outras luas e seu planeta Polifemos. Destaque ainda para a semelhança entre Pandora e a Terra (figura 1)

Figura 1 - A) *ISV Venture Star* sobre Pandora; B) Pandora a frente e o planeta Polifemos



Fonte: Imagem capturada do filme

Observa-se uma grande profundidade de campo ao longo da cena. A qualidade das imagens e o sentido da profundidade em 3D (três dimensões – largura, comprimento e profundidade) oferecem ao espectador uma sensação imersiva no cenário.

Nesta cena o narrador é aquele que conta a história, não participa como um dos personagens da trama. Ao fundo se ouve a trilha sonora “You Don’t Dream In Cryo” composta por James Horner. Melodia esta que traz um ar de mistério e suspense para a cena. Em meio a este cenário surge a voz do narrador em Jake Sully (interpretado por Sam Worthington) dando um caráter de primeira pessoa para o enredo: “na minha frente está o planeta Pandora. Desde criança eu ouço falar dele, mas nunca pensei que fosse pra lá” (AVATAR, 2009, 2’23”).

---

<sup>3</sup> Plano, em cinema, é um trecho de filme rodado ininterruptamente, ou que parece ter sido rodado sem interrupção.

Na sequência, visualiza-se Polifemos. Ao seu redor 14 luas lançam sombras sobre sua superfície. Em meio a elas, observa-se que a maior apresenta colocação em tons em azul e verde, semelhante ao planeta Terra. Seu nome é Pandora e esse sistema planetário gravita em torno de *Alfa Centauri A*, a cerca de 4,4 anos-luz da Terra.

Há dois séculos sabe-se essa estrela é real e uma das mais próximas de nós. Este fato foi determinado em 1832 por um astrônomo escocês chamado Thomas Henderson, que trabalhava em um observatório na África do Sul (BAXTER, 2013). *Alfa Centauri* é a estrela mais brilhante da constelação do Centauro, corresponde a uma estrela tripla (*Alfa Centauri A*, B e C), e é a mais próxima de nossos Sistema Solar. Contudo, poderia Polifemos e Pandora existirem de fato? Na vida real, ainda não foram detectados planetas gravitando em *Alfa Centauri*. Porém foram encontrados um grande número de exoplanetas orbitando outras estrelas. Antes dos anos 90, não se conhecia um planeta sequer fora do nosso Sistema Solar. Estamos vivendo a era da descoberta dos exoplanetas (HAND, 2012). Os exoplanetas são planetas que orbitam Sistemas Estelares fora do Sistema Solar (RODRIGUES et al., 2016). A descoberta de novos planetas suscita a problematização de alternativas aos arranjos conhecidos de sistemas planetários e de sua capacidade de abrigar vida fora da Terra.

Ao estabelecer uma relação entre a ficção e realidade, a narrativa fílmica favorece a problematização dos limites entre o real e o imaginário: existe vida fora da Terra? Como surgiu? Que condições um planeta precisa ter para abrigar vida? No caso de Pandora, ela é uma Lua de dimensões pouco menores que as da Terra. No entanto, apesar das semelhanças visuais, Pandora se revela um lugar com condições extremas em que a vida, da forma como a conhecemos na Terra, não seria possível. Nesse contexto, o professor poderia direcionar o ensino para uma análise comparativa entre Pandora e a Terra, a partir de vários aspectos como clima, fauna, flora, recursos naturais, entre outros.

Carrapiço (2001) acreditava que, para existirem seres vivos como nós, ou como os seres de Pandora, seria necessário que o ambiente tivesse condições semelhantes às da Terra, além de uma zona habitável, nem muito quente, nem muito fria, e com água na forma líquida na superfície, condições essas decorrentes da distância presente entre a Terra e o Sol. Faz algum tempo que se descobriu vida existindo em ambientes extremos da Terra: nas profundezas do oceano, sem incidência de luz, em condições extremas de frio e calor (ROTHSCHILD; MANCINELLI, 2001). Isso indica que, determinar as condições que um ambiente precisa ter para abrigar vida está se tornando uma tarefa cada vez mais complexa.

A constatação de oxigênio na atmosfera de um mundo seria um bom indicador para a existência de vida. No entanto, Pandora apresenta uma quantidade mínima de oxigênio em

sua atmosfera. Nesse sentido, pode-se questionar: a vida para existir precisa de oxigênio? A resposta é não! Algumas bactérias (Clostrídios e Lactobacilos) e fungos (Saccharomyces) não precisam de oxigênio para se manterem vivas. Algumas inclusive morrem na presença desse gás. Esses tipos de organismos são chamados de seres anaeróbios (SADAVA et al., 2009). Para a obtenção de energia, ao invés de respiração aeróbica (com oxigênio) esses organismos fazem fermentação.

No caso da Terra a constância da distância em relação à fonte de energia (o Sol), a inclinação do eixo de rotação em função do plano de órbita (para que existam estações do ano), e os tipos de movimentos que o planeta realiza (rotação, translação, precessão), são condições geográficas imprescindíveis para a manutenção da vida como a conhecemos. Já Pandora não toma os mesmos parâmetros. Ela conta com os efeitos complexos das marés, o efeito estufa e de outras características geofísicas para que possa abrigar vida (BAXTER, 2013).

Com efeito, apesar das radicais diferenças entre Pandora e a Terra, em Pandora a vida se apresenta através de seres multicelulares, muitos deles vertebrados com esqueleto interno, seres herbívoros, carnívoros, plantas, semelhantes aos seres da Terra. Assim, como um lugar tão distante/diferente nos parece tão familiar? A problematização dessa questão pode favorecer uma abordagem aprofundada sobre a história da vida na Terra.

Como podemos observar, a cena traz várias temáticas que podem fazer parte de uma aula de ciência, promovendo estímulo à reflexão, à formulação de questões, ao debate de ideias e ao desenvolvimento da capacidade de argumentação.

Outro fator de destaque é que os conteúdos e as teorias científicas são informações fundamentais para que os estudantes consigam relacioná-las com informações novas, permitindo assim, refletir sobre questões que estão presentes em seu dia-a-dia (POZO; CRESPO, 2009). Neste sentido, a cena apresentada pode trazer condições para o trabalho em sala de aula, como: estabelecer conexões entre variados pontos dos conteúdos, realizar estudos de casos a partir da proposição de problemas cotidianos, apresentar textos jornalísticos e propor a discussão entre os estudantes, explorar conhecimentos prévios dos educandos para que estes proponham problemas e discutam as alternativas de soluções. Outro caminho é a exploração de textos científicos atuais e históricos, a discussão em sala através da argumentação entre o educador e educandos e entre os próprios educandos.

## b) O conflito de interesses econômicos e científicos

A gestão científica do programa Avatar vive o tempo todo em xeque ao longo da narrativa do filme. A ciência é apresentada na relação com as forças econômicas, representadas por grandes corporações de exploração mineral. Num dos diálogos iniciais, observa-se o estranhamento da chefe do programa Avatar, Dra. Grace Augustine (Sigourney Weaver), frente à substituição do Tommy, por seu irmão gêmeo Jake Sully. Consternada, Grace vai até Parker Selfridge (Giovanni Ribisi), o chefe da Administração e Desenvolvimento de Recursos (RDA - *Resources Development Administration*) em Pandora. Grace vai até ele e discute sobre o caso de Jake. Nessa oportunidade, se inicia o seguinte diálogo:

**Grace Augustine:** Parker, antes eu achava que era só um descuido seu, mas agora tô vendo que tá querendo me ferrar de propósito.

**Parker Selfridge:** Olha Grace, eu adoro nossas conversas.

**Grace Augustine:** Eu quero um pesquisador, não um milico cabeça-de-prego.

**Parker Selfridge:** Um fuzileiro dá pra gente usar. Vou manda-lo para sua equipe como segurança.

**Grace Augustine:** A última coisa que eu quero lá fora é um idiota com o dedo frouxo no gatilho.

**Parker Selfridge:** Querida não era pra você está ganhando a confiança dos nativos? Não era esse o objetivo do seu show de marionetes? Se você se parecer com eles, andar como eles, vão passar a confiar na gente. Fizemos uma escola, ensinamos nossa língua pra eles. Mas, depois de quantos anos? Nosso relacionamento com os nativos só está piorando.

**Grace Augustine:** É isso que acontece quando se usar armas de fogo contra eles. (AVATAR, 2009, 12'36").

Nesta cena observamos que a câmera navega por todos os núcleos da ação. Apesar de possuir um diálogo entre dois personagens, a focalização revela todo o cenário do ambiente laboratorial. Pode-se observar no filme de ficção, que as novas tecnologias de imagens permitem visualizar, controlar e modular as informações para a exploração de Pandora. Em meio ao diálogo entre esses dois personagens, os sons presentes na cena são de funcionários em intenso ritmo de trabalho e de aeronaves voando próximas ao local. A câmera se intercala em apresentar o objeto em um plano médio e fechado. O plano médio ocupa uma parte considerável do ambiente, com pouco de espaço em sua volta, permitindo a observação da movimentação dentro do cenário. Essa movimentação traz para à cena um dinamismo que se completa pelos efeitos sonoros presentes ao longo dos planos. No plano fechado (próximo dos personagens) se observa o conflito entre os interesses econômicos, encarnados no personagem

Parker Selfridge e os interesses científicos propedêuticos encarnados na Dra. Grace Augustine.

A RDA é a maior Organização não governamental no universo humano. Ela detém o monopólio sobre todos os produtos enviados, derivados ou desenvolvidos em Pandora. O programa de exploração mineral é assegurado pela força militar e pelo próprio Programa Avatar, travestido de um programa para reconhecimento local e desenvolvimento científico. Ambos, financiados pela RDA. No entanto, apesar dos objetivos reais do Programa Avatar alimentarem o projeto de exploração mineral, a maior parte dos cientistas desconhecem o fato de que estão a serviço do desenvolvimento econômico, a qualquer custo. Contudo, a ciência não é neutra. O filme ilustra como ela pode estar à serviço do desenvolvimento econômico, da conquista do território, do assujeitamento do povo nativo e da exploração das riquezas locais.

Dentre as riquezas exploradas, a mais valiosa para a RDA é o mineral Unobitanium, encontrado somente em Pandora. Esse, tem como principal propriedade, ser um supercondutor de alta temperatura capaz tanto de repelir campos magnéticos quanto aprisioná-los dentro de si (BAXTER, 2013). Por suas propriedades físicas e por sua raridade, trata-se de um mineral de altíssimo valor comercial e tecnológico. Contudo, a exploração de Unobitanium provoca um violento impacto ambiental. As regiões onde a RDA escava ficam completamente devastadas, criando várias ilhas desérticas em meio às florestas tropicais de Pandora.

Essa exploração do mineral, a qualquer custo, gera grandes conflitos entre a atividade humana e os nativos de Pandora, que não aceitam os danos causados pela ação antrópica. A história de Avatar pode ser vista como uma luta épica entre humanos colonizadores e os nativos que resistem ao processo de invasão. Assim como nas ações colonizadoras que marcam a história da humanidade, os colonizadores veem os nativos como empecilhos ao desenvolvimento, sobremaneira ao desenvolvimento econômico, que devem ser subjugados e se necessário, eliminados. Isso pode ser percebido na fala do Coronel Miles Quaritch (Stephen Lang), chefe de segurança da RDA, aos seus soldados:

[...] Lá fora, além daquela cerca, tudo que se arrasta, voa ou pousa na lama quer matar vocês e comer seus olhos como aperitivo. Existe uma população nativa de humanoides chamada Na'vi. Usam flechas com uma neurotoxina que para seu coração num minuto. E têm ossos reforçados por fibra natural de carbono. São muito difíceis de matar. (AVATAR, 2009, 6'53").

A equipe de cientistas, ao compreender o âmago do projeto de exploração do Unobitanium, bem como suas consequências para Pandora e seus habitantes, decidem se rebelar. Em uma última tentativa de colocar um freio nas atividades exploradoras da RDA, alguns membros do Programa Avatar aliam-se ao povo Na'vi e travam um combate contra o exército de fuzileiros responsáveis por garantir as atividades mineradoras da RDA. Na cena, a visão que se tem do cientista é de um sujeito acrítico, que para Santos (1992), trata-se, portanto, de uma visão tecnocientífica da ciência. Nessa perspectiva, o que se espera de um bom cientista, assim como de um bom soldado, é que cumpra seu dever sem questionar a que propósito está servindo.

Como exemplo do que vivemos na realidade brasileira. No caso mais recente da Pandemia, causada pelo Covid-19 (Sars-Cov-2), temos um conflito de interesses entre os empreendedores que não aceitam o isolamento social como forma de proteção contra o avanço da pandemia, e o posicionamento da ciência que sustenta o isolamento social como uma alternativa viável até a produção da vacina. Nessa perspectiva, a educação em ciências tem como ponto central orientar os estudantes na resolução de problemas práticos enfrentados pela sociedade, tais como: Pandemias, aquecimento global, poluição do ar e da água, eliminação de resíduos entre outros.

Segundo Nascimento et al. (2010), uma educação em ciências se dará não apenas a formação de habilidades cognitivas, mas também sociais. Dessa forma, a formação dos estudantes deveria ter como objetivo o desenvolvimento de competências, para que sejam capazes de questionar a realidade, de pesquisar informações em diferentes fontes, analisá-las, selecioná-las e de utilizar recursos tecnológicos. Diante disso, o professor, desempenha o papel de facilitador e orientador desse processo, sendo o sujeito mais experiente na busca de guiar os sujeitos no desenvolvimento dessas competências para em sociedade. Para esse fim, o filme Avatar pode ser um recurso didático com grande potencial para promover a investigação e o debate em sala de aula. Em várias de suas cenas, como a citada nesse tópico, possuem informações que permitem uma contextualização de temas para uma abordagem interdisciplinar.

## **2 IMPLICAÇÕES NEURAIS NO PROCESSO DE CONTROLE CORPO X MENTE**

A cena se inicia em um plano aberto apresentando a natureza de Pandora. Neste tipo de plano a câmera está distante do objeto, de modo que ele ocupa uma parte pequena do cenário. É um plano usado em ambientação e mostra a paisagem ou cenário completo. Em

seguida a câmera muda para um plano fechando focando em um Direhorse (criatura parecida com um cavalo com seis patas, costas sem pelos com aproximadamente 4 metros de altura) (figura 2 A). Neytiri (Zoë Saldaña), a filha do líder da tribo Omaticaya, está ensinando Jake-Avatar a montar no Direhorse. Jake nervosamente agarra a criatura e a monta. Neytiri o acalma enquanto Jake desajeitadamente se firma no animal. Jake-Avatar inclina uma das antenas do Direhorse para a ponta de sua trança com as interfaces neurais. As interfaces neurais dos dois se tocam, Jake-Avatar tem suas pupilas dilatadas e sua boca abre. Os olhos do Direhorse também se abrem. Neytiri toca a ponta dos dedos a sua interface neural e fala: “isso é Tsaheylu, a ligação. Sinta-a. Sinta seu coração. Sua respiração. Suas pernas fortes. Você deve dizer a ela o que fazer. Mentalmente (ela toca na cabeça). Agora, diga aonde quer ir” (AVATAR, 2009, 52’48”). Jake-Avatar respira fundo, ergue sua mão esquerda e fala: “Pra frente” (AVATAR, 2009, 52’50”). O animal se lança em um galope, derrubando Jake-Avatar. Ele se levanta, Neytiri vai em sua direção e fala: “De novo” (AVATAR, 2009, 53’).

Nesta cena temos apenas um tipo de narrativa, o narrador se ausenta neste momento. Sendo apresentado apenas como personagem do enredo. A cena apresenta uma combinação sonora que se interconectam, temos sons diegéticos (som de animais, da floresta e pisadas de animais, além de diálogos. Observa-se ainda trilha sonora incidental (música de fundo). A ligação (Tsaheylu) é um dos conceitos chaves do filme Avatar. Esse conceito é explicado no filme de forma análoga à conexão mundial de computadores que conhecemos como Internet, só que ao invés da conexão se estabelecer entre máquinas, ela se estabelece com a biosfera.

Os nativos podem estabelecer a ligação com as plantas. Isso pode ser percebido a partir da fala da Dra. Grace Augustine: “as árvores de Pandora formam uma gigantesca rede interconectada, se ligando a todos os seres vivos que lá habitam. O Na’vi podem acessá-la; eles podem fazer upload e download de dados” (AVATAR, 2009, 92’20”) (figura 2 B).

Figura 02 - A) Direhorse; B) Jake-Avatar e Neytiri se conectando à árvore das vozes



Fonte: Imagem capturada do filme



Além de se conectar com as plantas os nativos podem se conectar com os animais. Na cena descrita neste tópico, destacamos Jake-Avatar se ligando a um Direhorse e sentindo o corpo da criatura como parte integrante do seu próprio corpo. A bioconexão foi o fundamento utilizado para que os humanos pudessem criar os Avatares (FELINTO; BENTES, 2010). Os Avatares por sua vez são controlados não pela ligação Tsaheylu, mas por uma bioconexão chamada de conexão psiônica (BAXTER, 2013). Esses seres sem mentes próprias são utilizados por seus condutores humanos para poder transitar em solo Pandoriano. Do mesmo modo que a consciência humana é transportada para o corpo Avatar, o que se passa com o corpo Avatar reflete no corpo do humano que o controla.

As conexões entre neurônios são muito mais complexas do que aquelas implementadas em arquiteturas de redes neurais artificiais. O trabalho de pesquisadores, que aplicaram técnicas estruturais e funcionais de ressonância magnética em pacientes com esclerose múltipla ajudou a melhorar nossa compreensão dos mecanismos responsáveis pela incapacidade clínica e comprometimento cognitivo nessa condição (FILIPPI et al., 2019). Esse estudo forneceu informações importantes sobre as relações estrutura-função no cérebro humano, que poderiam ser aplicadas a indivíduos saudáveis e a pacientes afetados por outras condições neurológicas. Segundo Sasseron (2015) é evidente a influência da ciência na sociedade, promovendo mudanças e avanços. Deste modo, conhecer como a ciência está em constante transformação, é fundamental para entender esses progressos científicos e como pode promover impactos em nossa vida. Desta forma, aprender sobre ciências é entender todo o dinamismo dos fenômenos naturais e como a sociedade se tornou um agente de interação e transformação do mundo que faz parte. A partir dela pode-se perceber os processos de produção do conhecimento, além de aspectos associados a atividade humanas de ordem social, cultural, econômica e política (SELBACH, 2010).

O uso do filme Avatar no ensino de ciências pode favorecer, o desenvolvimento de habilidades que despertem uma inquietação diante do desconhecido, pois expõem questões que mobilizam os sujeitos a pensarem em aspectos relacionados a ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. Além disso, apresenta um forte potencial para uso em atividades investigativas.

### 3 ENGENHARIA GENÉTICA E SUAS IMPLICAÇÕES ATUAIS

Nesta cena, Norm Spellman (Joel Moore), cientista e controlador de Avatar, leva Jake Sully ao laboratório. A narrativa se inicia em primeira pessoa com o narrador-personagem (Jake Sully) explicando o motivo de sua ida a Pandora: “Norm e eu estamos aqui para controlar remotamente esses corpos chamados de Avatares. Eles foram desenvolvidos com uma mistura de DNA humano com o DNA dos nativos” (AVATAR, 2009, 8’22”). A câmera que está em médio plano (a uma distância em que é possível visualizar os personagens e uma parte do cenário) vai se aproximando, revelando tanques de acrílico da altura do teto e muitos equipamentos tecnológicos usados no monitoramento dos Avatares (figura 3 A).

Figura 3 - A) Bio-Lab e os tanques que armazenam os Avatares; B) Jake Sully observando seu Avatar.



Fonte: Imagem capturada do filme

Observa-se que a cena traz os três tipos de planos: plano geral, médio e *close up*. Além do enquadramento central, se destaca na cena a lateralidade nos planos, trazendo a expressividade do personagem (Jake Sully) para a cena. Norm vai ao encontro do Dr. Max Patel (Dileep Rao), um dos responsáveis pelo desenvolvimento das pesquisas com os Avatares, enquanto Jake passa por eles como se fosse puxado por uma força invisível, indo em direção a um dos tanques. Dentro dele está um corpo grande e azul. Um diálogo se inicia entre Jake, Norm e Dr. Max Patel:

**Jake:** Caramba, eles cresceram

**Norm:** Amadureceram no voo pra cá, os simuladores sensoriais parecem estar funcionando bem.

**Dr. Max Patel:** Eles têm ótima estrutura muscular. Vai levar um tempo pra decantar todos, mas podem dar uma volta neles amanhã. Esse é o seu. (AVATAR, 2009, 8' 38")

A cena também apresenta alguns planos fechados, com a câmera próxima do objeto, ocupando quase todo o cenário, com pouco espaço em sua volta. Este plano é usado em momentos de intimidade e expressão. Ao ver o Avatar de seu irmão, Jake lembra-se dele (figura 3 B). O Avatar apresenta uma aparência muito semelhante com seu irmão gêmeo já morto. A morte de seu irmão, embora repentina e dolorosa, lhe criara uma situação a partir da qual ele poderia barganhar recursos para recuperar os movimentos das pernas. Entre o luto da perda do irmão e o desejo de voltar a andar, Jake assume esse Avatar como seu. O Avatar, que flutua em um líquido amniótico dentro de um tubo de acrílico, é nutrido pelo tubo por um cordão umbilical sintético (figura 3 B). A cor da pele é azul ciano, possui longos cabelos trançados negros e uma cauda. Jake comenta: “Parece com ele” (referindo a seu irmão gêmeo falecido) e Norm responde: “Não! Parece com você! Esse é seu Avatar agora Jake” (AVATAR, 2009, 9'24”).

Nessa cena, observa-se um significativo avanço do desenvolvimento científico-tecnológico, no campo da engenharia genética, do XXII (período em que se passa o enredo). A partir de um complexo aparato tecnológico, os cientistas foram capazes de criar corpos orgânicos híbridos, que podem ser controlados remotamente por humanos. Contudo, esses corpos criados em laboratórios e cultivados em tanques a partir da mistura de materiais genéticos, diferem dos corpos do povo Na'vi por pequenos detalhes, como os dedos (têm cinco dedos enquanto os nativos têm quatro) e o tamanho dos olhos (são menores).

A cena traz vários elementos que podem fazer parte de uma aula de ciências. Nessa narrativa, os cientistas foram capazes de criar corpos orgânicos híbridos. Uma tecnologia que possibilita vivenciar novas identidades. Não há no filme detalhes de como se deu esse processo de manipulação genética. Mas podemos usar algo da nossa realidade e fazer um comparativo entre o projeto Avatar com o Projeto Genoma, cujo objetivo é mapear toda a nossa identidade genética. Mesmo depois do mapeamento do genoma humano, o progresso no uso das informações genéticas na medicina ainda tem sido lento, um dos fatores é a complexidade genética do DNA humano. Contudo, já é possível modificar certas formas de vida vegetal, animal, a partir da troca de material genético, entre organismos diferentes.

A engenharia genética nos acena para um futuro de possibilidades. Porém, esse “admirável mundo novo biológico” levanta inevitáveis questões. Os cientistas não esperavam que a ovelha Dolly, cuja clonagem despertou muito interesse e esperança, fosse morrer de

“velha” em apenas 6 anos. Ainda é mais delicada a intervenção genética em humanos, visto que, não envolve só a Biologia, mas muitas questões morais, éticas, filosóficas, religiosas, jurídicas e políticas. Vale ressaltar que esse diálogo interdisciplinar não limita os avanços científicos, mas lembra que a ciência é um produto humano e como tal, exige um olhar multidimensional.

Outra abordagem que pode ser feita a partir dos Avatares é relacioná-los com os OGMs (Organismos Geneticamente Modificados), que são organismos cujo material genético foi alterado propositalmente (MARICONDA; RAMOS, 2003). Jake no início do filme explica que os Avatares “foram desenvolvidos com a mistura do DNA humano com o DNA dos nativos” (AVATAR, 2009, 8’ 28”). O desenvolvimento de novas tecnologias na área agroindustrial, com OGMs, favoreceu avanços importantes nas áreas agrícola e pecuária gerando maior lucro para os centros de biotecnologia e para os produtores rurais (MARICONDA; RAMOS, 2003). Com efeito, os alimentos transgênicos são um tema bastante polêmico. De um lado, setores da sociedade defendem sua produção e consumo extensivo, de outro, setores os repudiam por não estarem seguros dos possíveis riscos à saúde humana e ao meio ambiente (RIBEIRO; MARIN, 2012). Forçando um pouco, pode-se dizer que os Avatares são a expressão mais avançada dos OMG no século XXII. Para o ensino de ciências, a abordagem dessa temática possibilita o estabelecimento de relações entre o conhecimento científico e a sociedade que o cerca.

#### **4 A RELAÇÃO HOMEM X NATUREZA**

A cena se inicia com Neytiri e Jake-Avatar caminhando lentamente pela floresta, como se não quisessem chamar atenção. Neytiri fica atrás de Jake-Avatar, que ajusta seu arco. Ele aponta sua flecha para a presa, ao mesmo tempo em que percebe a presença dos dois e emite um som, ele lança a flecha e a atinge. Ela está gritando e, na língua dos Na’vi, Jake agradece: “Eu te vejo irmão, e te agradeço” e enfia no peito do animal uma faca artesanal, “Que seu espírito se junte a Eywa, seu corpo fica aqui para se tornar parte do grupo”. Nessa oportunidade Neytiri afirma: “Morte limpa, está pronto” (AVATAR, 2009, 64’45”). Na cena, o ponto de observação da câmera oscila entre o protagonista (Jake Sully) caçando e um animal de Pandora (caça). Os movimentos de câmera enquadram a presença dos personagens em controle no centro do plano, dando um ar de poder a eles.

Eywa, citada pela protagonista, trata-se de uma força guia e deidade de Pandora e dos Na'vi. Os Na'vi acreditam que Eywa age mantendo os ecossistemas de Pandora em equilíbrio. O som que se ouve é das gotas de chuva que tocam as folhas das plantas. A trilha sonora de fundo dá um caráter de harmonia e tranquilidade à cena. A câmera vai mudando de um plano médio para um fechado (*close up*) focando nos olhos do personagem indicando intensa concentração.

A cena descrita ilustra o momento que Jake-Avatar, está pronto para ser reconhecido como um Na'vi. Observa-se uma valorização da integração dos nativos com a natureza, animais e outros seres de Pandora, reconhecendo a necessidade de lealdade e respeito aos seres e ao lugar que habitam. Os Na'vi têm uma visão solidária do mundo diferente da visão antropocêntrica dos humanos. Todas as decisões e resoluções dos nativos são tomadas frente à comunidade e respeitando a biosfera da qual fazem parte.

A cena permite debates sobre questões ambientais e sociais, tendo como foco a discussão sobre a crise na relação homem e natureza. Além disso, favorece uma reflexão acerca de como a ação predatória vem provocando mudanças sérias na Terra (MAIORINO; CAMILLO, 2013). Como exemplo, pode-se fazer um paralelo sobre a ação humana em Pandora e a ação humana na Terra. A Trama de Avatar se passa em Pandora e as poucas cenas da Terra vistas no filme mostram um planeta em colapso, no qual os recursos naturais presentes no planeta se esgotaram (WILHELM; MATHISON, 2010). Desta forma, poder-se-ia problematizar as questões no contexto das aulas de Ciências: seria possível o esgotamento dos recursos do planeta Terra? A humanidade poderia viver assim? De onde vêm os recursos minerais para a produção de equipamentos tecnológicos na Terra, como celulares, tablets e computadores?

Na medida em que enfrentam uma escassez de recursos que são fundamentais para a sobrevivência dos seres vivos, não seria difícil imaginar o futuro que surgirá, como guerras, fome, doenças, migrações em massa, catástrofes naturais, enchentes, furacões, processo de aquecimento entre outros (LACEY, 2008). As mudanças que a Terra está sofrendo são reais. Elas estão ocorrendo de forma progressiva e se não atentamos para isso, as mudanças graduais poderão consumir no colapso. O filme aborda essa temática. Nesse sentido é possível usá-lo para despertar o interesse dos estudantes por questões sócio-científico-ambientais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avatar (2009) apresenta um mundo possível distópico no qual, para sobreviver, a espécie humana precisa encontrar outro lugar fora da Terra para se instalar. Com efeito, a vida imita a arte e o que se observa é que o colapso que fez com que a vida na Terra se tornasse insustentável, em Avatar (2009) se apresenta indicativos do tempo presente. Há um conjunto de variáveis sócio-científico-ambientais que podem conduzir a Terra à aniquilação da vida como a conhecemos. Esses temas podem ser abordados no contexto educativo e contribuir para conscientização dos sujeitos e formação de uma sociedade mais crítica e responsável.

Durante a análise, percebeu-se que, desde as primeiras cenas, o diretor preocupa-se em assumir, sem meias palavras, que a ciência não é neutra. Temas como universo, exploração espacial, origem da vida e condições para sua existência, características dos seres vivos, adaptações dos diferentes seres vivos, relações entre as espécies, natureza e sacralidade, o valor da vida, a relação economia-ciência-tecnologia, questões morais e éticas no desenvolvimento de transgênicos, ecossistemas, fluxo de energias, cadeia alimentar, espécies exóticas, invasores e nativos, exploração de recursos naturais, são abordados nas cenas e podem ser problematizados no contexto da Educação em Ciências.

Vale ressaltar que tão importante quanto o conteúdo é a forma por meio da qual esses temas serão abordados. A reflexão e o posicionamento diante da necessidade de promover uma autêntica Educação em Ciências pode contribuir para estabelecer relações responsáveis e de harmonia com o meio ambiente. Nesse sentido, esse é um desafio lançado não só aos professores que estão lutando por mais e melhores oportunidades para seus alunos no chão da sala de aula, mas também aos formadores de professores, aos legisladores, às agências de fomento à pesquisa e ao ensino. As potencialidades para fazer uma Educação em Ciências de qualidade estão (dis)postas, precisamos de meios para passar da potência ao ato.

## REFERENCIAS:

ADAM, J. C. Religião e culto em 3D: o filme Avatar como vivência religiosa e as implicações disso para a teologia prática. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 50, n. 1, p. 102-115, 2010.

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BAXTER, S. **A ciência de Avatar**: a verdade e a ficção por trás das tecnologias do filme de maior bilheteria de todos os tempos. São Paulo: Cultrix, 2013.

CAMERON J.; LANDAU, J. (Produtores). Avatar. [DVD]. Los Angeles, CA: 20th Century Fox, 2009.

CARRAPIÇO, F. J. A origem da vida e a sua evolução: uma questão central no âmbito da exobiologia, **Anomalia**, Porto/Portugal, n. 5, 25-32, 2001.

EGGENSPERGER, K. Avatar e os estudos culturais: algumas observações. **Revista X da Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, v. 2, p. 90 – 103, 2009.

FELINTO, E.; BENTES, I. **Avatar**: o futuro do cinema e a ecologia das imagens digitais. Porto Alegre: Sulina, 2010.

FILIPPI, M.; et al. Brain mapping in multiple sclerosis: Lessons learned about the human brain. **Neuroimage**, v.190, 32–45, 2019.

HAND, E. The exoplanet next door. **Nature**, v. 490, 2012.

LACEY, H. Ciência, respeito à natureza e bem-estar humano. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 297-327, 2008.

MAIORINO; F. T.; CAMILLO, S. O. O filme Avatar sob o olhar do pensamento complexo. **Domínios da imagem**, Londrina, v. 7, n. 12, p. 83-94, 2013.

MARICONDA, P. R.; Ramos, M. C. Transgênicos e ética: a ameaça à imparcialidade científica. **Scientiæ Studia (USP)**, São Paulo, v. 1, n.2, p. 245-261, 2003.

NASCIMENTO, F; et al. O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.39, p. 225-249, 2010.

POZO, J. I; CRESPO, M. A. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIBEIRO, I.; MARIN, G. V. A falta de informação sobre os Organismos Geneticamente Modificados no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 2, p.359-368, 2012.

RINK, A. Avatar: metáforas de resignificação e (re)imaginação criativa do mundo. **Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, n. 2, p. 113-121, 2010.

RODRIGUES, F. et al. Astrobiologia: Estudando a vida no Universo. In: GALANTE, D.; et al. (orgs.). **Astrobiologia**: uma ciência emergente. São Paulo: Tikinet Edição, 2016.

ROTHSCHILD L.; MANCINELLI, R. Life in extreme environments. **Nature**, v. 409, 2001. SADAVA, D.; et al. **Vida**: a ciência da Biologia. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, A. F.; AMARAL, K. C. A relação entre homem e natureza em Avatar: uma leitura rousseauiana. **Pesquisa em foco: Educação e Filosofia**, Maranhão, v. 8, ano 8, 2015.

SANTOS, M. A redescoberta da Natureza. **Estudos avançados**. v.6 n.14, São Paulo, 1992.  
SANTOS, W. J.; SILVA, I. P. Potencialidades do filme de ficção Avatar para a alfabetização científica dos sujeitos no contexto da educação básica. **Amazônia | Revista de Educação em Ciências e Matemática**. v.13, n. 28, p.51-63, 2017.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre Ciências da natureza e escola. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 17, p. 49–67, 2015.

SELBACH, S.; et al. **Ciências e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

WILHELM, M.; MATHISON, D. **Avatar: os relatórios confidenciais de Pandora**. São Paulo: Lua de Papel, 2010.



---

**PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS****EDUCATIONAL PARADIGMS AND PEDAGOGICAL PRACTICE: TRENDS AND CHALLENGES****PARADIGMAS EDUCATIVOS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: TENDENCIAS Y DESAFÍOS**

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco<sup>1</sup>

**RESUMO:**

Busca-se no presente artigo refletir acerca da influência dos paradigmas educacionais na prática pedagógica. O problema que orientou a reflexão buscou elucidar a seguinte questão: como é possível construir uma prática pedagógica inovadora que busque superar a visão conservadora/tradicional da educação, e atenda as exigências do paradigma da complexidade? O objetivo do trabalho foi analisar de forma reflexiva os paradigmas contemporâneos e sua influência na educação, discutir criticamente o papel do professor e sua metodologia na ação docente e principalmente ampliar o debate acerca da influência dos paradigmas da ciência no processo educativo. A metodologia da pesquisa orientou-se em uma perspectiva qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com a utilização do levantamento bibliográfico como embasamento da fundamentação teórica.

**Palavras-Chaves:** Paradigmas educacionais. Prática pedagógica. Paradigmas da Ciência.

**ABSTRACT:**

The aim of this article is to reflect on the influence of educational paradigms in pedagogical practice. The problem that guided this reflection aimed to elucidate the following question: how is it possible to build an innovative pedagogical practice that seeks to overcome the conservative / traditional view of education, and meets the requirements of the complexity paradigm? The aim of the work was to reflectively analyze contemporary paradigms and their influence on education, to critically discuss role of teacher and his methodology in teaching action and mainly to broaden the debate about the influence of science paradigms in the educational process. The research methodology was guided in a qualitative perspective of the type of research-action with the use of bibliographic survey as a basis for the theoretical foundation.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, com período sanduíche no Doutorado em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. E-mail: [eduardo.pva@hotmail.com](mailto:eduardo.pva@hotmail.com). Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba -PR -Brasil.

**Keywords:** Educational paradigms. Pedagogical practice. Paradigms of Science.

**RESUMEN:**

Este artículo busca reflexionar sobre la influencia de los paradigmas educativos en la práctica pedagógica. El problema que ha guiado la reflexión buscó dilucidar la siguiente pregunta: ¿cómo es posible construir una práctica pedagógica innovadora que busque superar la visión conservadora / tradicional de la educación y cumpla con los requisitos del paradigma de la complejidad? El objetivo del trabajo fue analizar reflexivamente los paradigmas contemporáneos y su influencia en la educación, discutir críticamente el papel del docente y su metodología en la acción docente y principalmente ampliar el debate sobre la influencia de los paradigmas de la ciencia en el proceso educativo. La metodología de investigación se orientó en una perspectiva cualitativa, del tipo investigación-acción, con el uso del inventario bibliográfico como base para el fundamento teórico.

**Palabras clave:** Paradigmas educativos. Práctica pedagógica. Paradigmas de la ciencia.

**INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa tem como tema de investigação os paradigmas educacionais na prática pedagógica. O estudo se justifica por sua atualidade e relevância em termos de refletir e analisar os conceitos e teorias que impulsionaram a prática pedagógica ao longo da história da educação. O problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: como é possível construir uma prática pedagógica inovadora que busque superar a visão conservadora/tradicional da educação, e atenda as exigências do paradigma da complexidade? A partir dessa problemática, a investigação analisa de forma reflexiva os paradigmas contemporâneos e sua influência na educação, discute criticamente o papel do professor e sua metodologia na ação docente e principalmente amplia o debate acerca da influência dos paradigmas da ciência nos processos educativos.

A análise da questão proposta se apoia nos argumentos teóricos da prática pedagógica do paradigma emergente, com base nos estudos de Behrens (2011, 2013), Capra (2002), Demo (1996), Mizukami (1986), Moraes (1997) e Morin (2002). A pesquisa envolveu etapas que incluíram um processo investigativo que se organizou da seguinte maneira: a) conceptualização acerca do conceito de paradigma; b) a influência dos paradigmas da ciência na formação de professores; c) características do currículo dos cursos de formação de professores(as) nos diversos paradigmas educacionais; d) a crise dos paradigmas da ciência,

ênfatizando a insuficiência do modelo newtoniano-cartesiano perante as novas exigências do cenário contemporâneo da formação de professores(as); e) por fim, apresentamos os paradigmas inovadores (progressista, holístico e ensino com pesquisa) como base do surgimento do paradigma da complexidade.

Este processo de pesquisa-ação foi desenvolvido durante quinze encontros, no âmbito da formação continuada de professores(as) que investigavam os paradigmas educacionais na prática pedagógica. Nesses encontros formativos, participaram professores(as) de variadas áreas do conhecimento, que atuam ou gostariam de atuar como docentes universitários.

O processo de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) ocorreu de forma qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), incluindo a pesquisa bibliográfica como embasamento da fundamentação teórica. Na primeira fase, foram elaboradas leituras, reflexões e conclusões a respeito dos paradigmas conservadores de cada abordagem pedagógica (tradicional, escolanovista e tecnicista). Em sequência, foi analisado pelos(as) pesquisadores(as), os paradigmas contemporâneos (progressista, holístico e ensino com pesquisa), com a elaboração de produção individual e coletiva sobre os resultados encontrados. No terceiro momento do processo, empreendemos discussões acerca desses resultados e das demais análises elaboradas até aquele presente momento. A quarta e última fase correspondeu à elaboração do presente texto sobre a temática investigada e as discussões empreendidas.

## **Paradigmas Educacionais**

Behrens (2011) define o conceito de paradigma como “[...] exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão”, apoiado-se no teórico Thomas Khun (1922-1996), a autora constata que um paradigma constitui-se em uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhados pelos membros de uma comunidade científica” (BEHRENS, 2011, p. 25). Maria Cândida Moraes em seu livro intitulado “O Paradigma Educacional Emergente” discorrendo acerca dessa questão assinala que “Paradigma, na ótica de Kuhn, é uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, [...] é uma construção que põe fim às controvérsias existentes na área a respeito de determinados fundamentos”, isto é, “um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres”, ou seja, “esse tipo de relação dominadora é que determinaria o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma” (MORAES, 1997, p. 31).

Dessa maneira, um paradigma “é o cerne obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido” (MORIN, 1994, p. 37). Porém temos que ter em mente que os paradigmas são necessários, pois são eles que fornecem um referencial de organização da sociedade, principalmente para a comunidade científica. Assim os paradigmas só se restringem quando propõe uma visão fraca e/ou limitada de mundo impondo sua aceitação imediata e a-reflexiva, e que exclui toda a visão contrária ao seu “status”.

### **Paradigmas da ciência e sua influência na educação**

Segundo Behrens (2011) os séculos XIX e XX foram fortemente marcados pela influência do pensamento newtoniano-cartesiano. A mentalidade reducionista influenciada pelo pensamento newtoniano-cartesiano fez emergir no homem uma visão reducionista e fragmentada do todo e de si mesmo. “Essa visão de mundo-máquina deu origem ao mecanicismo e à possibilidade de trabalhar o raciocínio pela indução e pela dedução” (BEHRENS, 2011, p. 20). O mundo que antes era visto pelo homem como um conjunto harmonioso de formas materiais e espirituais, cabendo ao ser humano apenas contemplar e compreender essa harmonia existente, passa a ser visto e compreendido como o mundo-máquina-perfeita, pois nas palavras de Galileu “o livro da natureza está escrito em linguagem matemática” e o universo passou a ser “um grande sistema mecânico que funcionava de acordo com leis físicas e matemáticas” (MORAES, 1997, p. 38). E essa visão é o ponto convergente para a fragmentação do conhecimento e para a criação dos métodos científicos modernos e principalmente influenciou o pensamento burguês ascendente do século XVIII.

O racionalismo que surge dessa objetivação de tudo e de todos, “reafirma a visão de mundo em que há perfeita concordância entre o racional (coerência) e a realidade do universo, excluindo, dessa forma, o irracional” (MORAES, 1997, p. 33). E ainda uma característica que se somou “do ponto de vista do objetivo da ciência, essa mudança teórica e prática da relação homem/natureza, alterou também a relação ética e teórica do homem consigo mesmo e com os outros, e do homem com o religioso e o sagrado” (MORAES, 1997, p. 34). E “desse determinismo universal, decorreu um conhecimento utilitário e funcional que deu origem à ideia de que, para compreender o real, era preciso dominar e transformar o mundo manipulá-lo pela técnica” (MORAES, 1997, p. 39).

A influência desse paradigma na educação gerou uma nova tendência de fragmentação epistêmica do saber. O conhecimento passou a ser dividido por disciplinas e as disciplinas por áreas do saber. Perdeu-se a visão do todo, isolando assim os indivíduos das “emoções que a razão desconhece. Deixou-se de contemplar, em nome do racionalismo, sentimentos como: a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto e o espírito de ajuda mútua” (BEHRENS, 2011, p. 22).

Essa visão de mundo gerou três tendências na educação que comumente denominamos de paradigmas conservadores da educação que são eles o tradicional, o escolanovista (em alguns teóricos encontramos o termo humanista) e a abordagem tecnicista (ou comportamentalista).

### **Paradigmas conservadores**

Behrens (2011), Moraes (1997) e Mizukami (1986), em consonância, caracterizam o paradigma conservador como sendo aquele que objetivam a reprodução do conhecimento. “Nesse contexto, as abordagens que visam a reprodução, a repetição e a uma visão mecanicista da prática educativa forma denominadas como: paradigma tradicional, paradigma escolanovista e paradigma tecnicista” (BEHRENS, 2011, p. 40-41). Embora esses paradigmas tenham surgidos para responder a uma determinada situação histórica, todos eles possuem como característica principal a memorização e reprodução do conhecimento.

Na abordagem tradicional o aluno é considerado um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado, apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores (professores/as, pais, sacerdotes, pastores etc.). É considerado como ser receptivo e passivo, devendo obedecer sem questionar. O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem será centrado no professor, Saviani (1980, p. 29) sugere que a função do(a) professor(a) se é garantir “que o conhecimento seja conseguido e isto independentemente do interesse ou vontade do aluno”. Já a metodologia nesse paradigma caracteriza-se enfaticamente pelas aulas expositivas, como forma de transmissão de conteúdo. Segundo Behrens (2011, p. 43) “a ênfase no ensinar não abriga necessariamente o aprender”. Algumas disciplinas nessa abordagem são consideradas mais importantes que outras e seu fundamento baseia-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita.

Nessa abordagem busca-se a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula, enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão. A escola, fundada nas concepções dessa abordagem, é o lugar por excelência onde se realiza a educação, ou seja, segundo Behrens (2011, p. 41) as instituições educacionais “apresenta-se como um ambiente físico austero, conservador e cerimonioso. Tem como função preparar intelectual e moralmente os alunos”.

Em um movimento buscando a superação desse paradigma tradicional, surgiu uma abordagem que conhecemos como escolanovismo. Embasada nos teóricos, Carl Rogers (1902-1987), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980), a abordagem escolanovista “apresentava-se como um movimento de reação á pedagogia tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos da biologia e da psicologia e dando ênfase ao indivíduo e à sua atividade criadora” (BEHRENS, 2011, p. 44). O aluno nessa abordagem torna-se sujeito ativo, figura central do processo ensino-aprendizagem, aprendendo pela descoberta e desenvolvendo assim a iniciativa própria. Sua personalidade é respeitada assim como suas diferenças individuais, valoriza-se a unicidade e as diferenças do indivíduo que passam a ser “considerado como um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo” (MIZUKAMI, 1986, p. 60)

O(a) professor(a) passa a ser um(a) “facilitador[a] de aprendizagem”, e segundo Behrens (2011, p. 44) “deve auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno”. Em sala de aula o educador deve ser positivo e acolhedor, assegurando a vivência democrática. Assim o professor é aquele que cria condições para que os alunos aprendam. A metodologia nessa abordagem “centra-se nas unidades de experiências que o professor vai elaborar junto com os alunos, para buscar a aprendizagem” (BEHRENS, 2011, p. 46). Mizukami (1986, p. 54) esclarece que “apesar de criticar a transmissão de conteúdos, essa proposta não defende a supressão do fornecimento de informações, estas, no entanto, devem ser significativas para os alunos e percebidas como mutáveis”, assim como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem os(a) alunos(a) devem ser capazes de desenvolverem pesquisas de forma crítica, aperfeiçoando ou até mesmo substituindo os conteúdos.

Acerca da avaliação nessa abordagem, Behrens (2011, p. 46) escreve que: “a avaliação escolanovista privilegia a autoavaliação. O processo avaliativo tem como pressuposto essência a busca de metas pessoais”, já Mizukami (1986, p. 56), propõe que “o aluno, conseqüentemente, deverá assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os

objetivos que pretende”. Nesse sentido a escola deve enfatizar o ensino centrado no aluno, respeitando a criança tal qual é, e oferecendo condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo de vir-á-ser.

Outro paradigma educacional que segue a lógica tradicional, de concepção de ensino-aprendizagem, é a abordagem tecnicista/comportamentalista. Influenciada pela teoria de Skinner (1904-1990), “o aluno na abordagem tecnicista/comportamentalista apresenta-se como um espectador frente à realidade objetiva” (BEHRENS, 2011, p.49). Nessa abordagem o estímulo e o reforço são componentes obrigatórios para o aluno “aprender”. Os(as) educandos(as) tornam-se condicionados e não incentivados(as) à criticidade e reflexão, ou sejam, devem ser meros expectadores “frente à realidade objetiva” (BEHRENS, 2011, p. 49).

A principal característica da prática pedagógica do professor na abordagem tecnicista é a transmissão e reprodução do conhecimento. Para Libâneo (1986, p. 30) nesse paradigma, o “professor é um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional proposto”, dito de outra maneira, o(a) professor(a) “passa a aplicar a técnica pela técnica em busca da performance” (BEHRENS, 2011, p. 49), como exige o sistema econômico vigente.

Na metodologia da abordagem tecnicista enfatiza-se a resposta certa as questões propostas. O erro é sancionado com rigorosidade. Priorizam-se à reprodução do conhecimento, as aulas expositivas e a repetição. Não raras vezes utiliza-se de recursos audiovisuais para facilitar a reprodução fiel do conteúdo. A avaliação nessa abordagem visa o produto. Behrens (2011) concebe a avaliação nessa abordagem em dois momentos: “no primeiro a avaliação prévia dos alunos com a finalidade de estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos”, e em sequência, realiza-se “a avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos instrucionais ou operacionais. Portanto a ênfase é no produto, e a preocupação é se o aluno alcançou ou não os objetivos propostos” (BEHRENS, 2011, p. 51).

Nessa perspectiva a escola tecnicista possui o papel de treinar os alunos, funcionando assim como modeladora dos comportamentos humanos. Mizukami (1986) esclarece que à educação nessa abordagem, “compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o individuo se integre na máquina do sistema social global” (MIZUKAMI, 1986, p. 29).

### **A ruptura do paradigma newtoniano-cartesiano**

As inúmeras transformações da sociedade nos séculos XX e XXI fez emergir uma forte pulsão que buscou superar/romper com os antigos paradigmas tradicionais. Buscou-se assim novos paradigmas que garantissem acompanhar essas mudanças, exigindo assim um maior dinamismo na prática pedagógica, e adjetivos como criatividade, autonomia, criticidade tornaram-se fundamentais nessa nova visão de mundo.

Surge uma nova proposta para superar o paradigma antigo, como por exemplo, o proposto por Capra em “A teia da vida” (1996) que propõe uma cosmovisão onde o "universo não é [entendido como] uma maquina composta por uma infinidade de objetos, mas um todo dinâmico indivisível. Suas partes são eventos interconectados que só podem ser compreendidos profundamente levando em conta o movimento cósmico como um todo" (CARDOSO, 1995, p. 35). O químico russo Ilya Prigogine também influencia essa mudança paradigmática com suas teorias das “Estruturas Dissipativas” e pelo “Princípio da ordem por meio das flutuações” onde essa “nova concepção apregoa um universo não linear, composto por sistemas desordenados e fora do equilíbrio” (BEHRENS, 2005, p. 32).

Para Morin (2002, p. 42) até muito recentemente a ciência era regida pelo “Princípio da Redução”, esse princípio limitava o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes e isso naturalmente levava a restringir o complexo ao simples. Assim, segundo Morin, aplica-se às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial, podendo com isso cegar e/ou excluir tudo aquilo que não se pode quantificar e mensurar, eliminando dessa forma o elemento “humano do humano”, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias.

É importante salientar que o paradigma newtoniano-cartesiano não pode ser considerado um erro e sim um paradigma que veio para responder uma necessidade histórica e que, contribui-o para a trajetória da evolução do pensamento humano. Assim para Behrens (2011, p. 29) “a ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, para os quais os pressupostos vigentes na ciência não conseguem soluções.”

### **Paradigma da complexidade**

O novo paradigma segundo Capra (1996, p. 25) “pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de



partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo ‘ecológico’ for empregado num sentido mais amplo e mais profundo que o usual”. Para Cardoso (1995), o “paradigma holístico não traz certezas ou segurança”, ao contrário, “reafirma o mistério da vida e do Ser, contudo, reafirma também a potencialidade criativa do homem em construir um novo caminho na medida em que se caminha por ele” (CARDOSO, 1995, p. 89).

Behrens (2011) propõe que esse novo paradigma pode ser contemplado a partir da ótica de três abordagens sendo elas: a abordagem holística, a abordagem progressista e a abordagem do ensino com pesquisa. Pois segundo a autora, é a atitude de integração e interdisciplinaridade que permite a compreensão do mundo como um todo, abandonando os reducionismos e a fragmentação das “certezas” acerca da realidade, abandonando a repetição e a reprodução do conhecimento no caminho para produção e o compartilhamento do conhecimento.

Nesse sentido, o paradigma emergente ou da complexidade, preconiza uma visão de mundo crítica e reflexiva, que propõe uma constante transformação na e da educação, exigindo sempre a interconexão das múltiplas abordagens, abrangências e visões.

### **Abordagem sistêmica ou holística**

A abordagem sistêmica/holística segundo Behrens (2011, p. 56) “busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível”. Por isso a visão holística almeja um novo tipo de aluno. “O aluno nessa abordagem caracteriza-se como um ser complexo que vive no mundo de relações e que, por isto, vive coletivamente, mas é único, competente e valioso” (BEHRENS, 2011, p. 65), o aluno deve ser interessado, crítico, questionador, comprometido, tolerante. Deve estar sempre aberto às mudanças, deve ser constantemente encorajado a estar atento e testar seus limites com liberdade de escolha.

O(a) educador(a) nessa abordagem, é aquele que age como um facilitador da aprendizagem, ou seja,

O professor na abordagem sistêmica ou holística tem um papel fundamental na superação do paradigma da fragmentação. Buscando ultrapassar a

reprodução para a produção do conhecimento, o professor precisa buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente [...] os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla a todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a honestidade (BEHRENS, 2011, p. 62).

A busca pela transformação pessoal, o dinamismo e a criatividade são as principais metas da sua profissão. E para Ferguson (1991, p. 276) “o professor é um educando também, aprendendo com seus alunos”. Com isso o verdadeiro professor nessa abordagem é aquele que intui o nível de disposição, em seguida avalia, questiona, conduz e proporciona tempo para a assimilação e se houver necessidade recua.

Já a metodologia nessa abordagem “deve possibilitar as relações pessoais e interpessoais do ser humano, visando a busca da ética, da harmonia e da conciliação” (BEHRENS, 2011, p. 67). É proposta uma metodologia transcultural, mais humana e rigorosa nos conhecimentos, busca-se a interdisciplinaridade, a construção do conhecimento baseando-se em um método dialético, dinâmico e criativo na qual a teoria e a prática se completam.

A avaliação é contínua e processual e responsabiliza o aluno durante todo o caminho, isto é, “visa ao processo, ao crescimento gradativo e respeita o aluno como pessoas em suas inteligências múltiplas, com seus limites e suas qualidades. O processo avaliativo está a serviço da construção do conhecimento [...] tendo como premissa uma melhor qualidade de vida” (BEHRENS, 2011, p. 68).

Nesse paradigma a escola deve ser um lugar que proporcione (tanto aos alunos como os professores e também a comunidade local) condições de um relacionamento entre as pessoas, e o “ensino deve enriquecer e aprofundar a relação consigo mesmo, com a família e membros da comunidade global, com o planeta e com o cosmos” (GATE, 1991, p. 3 *apud* BEHRENS, 2011, p. 58). Assim a escola deixa de ser a única instituição mantenedora do acesso ao conhecimento e a informação, mas ainda detém o papel forte de ser a agência formal de escolaridade visando o resgate do ser humano em sua totalidade. Além disso, segundo Ferguson (1991), as instituições educativas devem ter a “preocupação com o ambiente do aprendizado: iluminação cores, arejamento, conforto físico, necessidade de privacidade e interação, atividades calmas e fartas” (FERGUNSON, 1991, p. 275).

### **Abordagem Progressista**

A abordagem progressista “tem como pressuposto central a transformação social”, instigando “o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa”, contemplando assim, “trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores” (BEHRENS, 2011, p. 56).

A abordagem progressista considera o aluno “um sujeito autônomo que organiza sua própria experiência e constrói conhecimento em interação com o mundo e com o outro. É crítico e ativo, autoconfiante, de ação reflexiva” (FREIRE, 1992). Por isso segundo Behrens (2011), Moraes (1997) e Freire (1992) o aluno é um sujeito de práxis, um ser inconcluso, inacabado e em permanente estado de busca, e o professor deve encorajar o aluno a explorar seus sentimentos, a buscar o pensamento divergente como parte do processo de ensino. O professor deve buscar uma prática pedagógica transformadora, promovendo a mediação entre o saber pronto e a produção de conhecimento. Assim “a tarefa do educador consiste em problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza e não em só dissertar sobre ele ou entregá-lo como se se tratasse de algo já feito, elaborado e pronto” (DAMKE, 1995, p. 81-82).

A metodologia dessa abordagem deve ser dinâmica, enfatizando o tripé ação-reflexão-ação, questionando a realidade e abrindo espaço para a democratização do saber através do intercâmbio entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido.

A avaliação deve ser contínua, processual e transformadora, preocupando-se com o desempenho dos indivíduos em termos de potencial. Não pode ser punitiva e permite a auto-avaliação e a avaliação grupal, cujos critérios são compostos pelos alunos e professores. E a escola deve proporcionar uma educação que estimule uma prática pedagógica crítica, reflexiva e principalmente transformadora. Dessa maneira, a escola progressiva “caracteriza-se por ser uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica. Apresenta-se como local de problematização para compreensão do real, no qual se defende a importância dos conteúdos abertos às realidades sociais” (BEHRENS, 2011 p. 73).

### **Abordagem do ensino com pesquisa**

A abordagem ensino com pesquisa visa o desenvolvimento do indivíduo aliando a teoria à prática, objetivando a emancipação, contrariando a ignorância, valorizando o

questionamento, alimentando assim o processo de reconstrução do conhecimento (DEMO, 1996).

O aluno nessa abordagem deve ser questionador, um sujeito no processo. Deverá desenvolver seu raciocínio de forma lógica e agir com criatividade, ter capacidade produtiva e de acordo com Behrens (2011, p. 84) “saber viver com cidadania, com ética e adquirir autonomia para ler e refletir criticamente ao aprender produzir conhecimento”. Por isso o professor nessa abordagem torna-se figura imprescindível no processo de construção do conhecimento, como articulador crítico e criativo do processo pedagógico. Deve, por conseguinte produzir seu próprio conhecimento, instigando os alunos a “aprender a aprender”.

A metodologia da abordagem ensino com pesquisa prioriza ações de parcerias coletivas, dando oportunidade ao aluno de criticar, projetar e criar novos conhecimentos. Essas ações podem ser implementadas com a utilização de meios tecnológicos para a pesquisa, recursos da comunidade e o uso constante da biblioteca. Nessa perspectiva educacional, a avaliação deve ocorrer de forma contínua, indicando o progresso e a qualidade do processo educativo e a escola deve ser um ambiente de elaboração e execução de projetos colaborativos, que envolvem professores e alunos, atendendo as necessidades atuais da sociedade. Nesse sentido, o ambiente educativo deve ser um espaço produtivo que oferece oportunidades para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas.

### **Considerações finais**

As transformações aceleradas do processo produtivo ocorridas a partir da ascensão do capitalismo, as inúmeras novas exigências da cidadania moderna, a revolução tecnológica e dos meios de comunicação de massa, a necessidade de redescobrir e revalorizar a ética nas relações interpessoais, colocam a educação diante de uma questão exigente e desafiadora, visto que as escolas e universidades são, em primeiro lugar, um espaço de troca de conhecimentos e construção de valores onde a democracia é o marco zero pra a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

O presente trabalho teve como foco de investigação a influência dos paradigmas educacionais nas práticas pedagógicas. Essa investigação contou com a colaboração de 9 participantes do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCPR, que estão ligados a linha de pesquisa Teoria e Prática pedagógica na formação de professores, que por meio dessa

investigação pode refletir como a prática docente sofreu e sofre a influência dos paradigmas da ciência, principalmente do paradigma newtoniano-cartesiano que tende a fragmentar as escolas e universidades em salas, disciplinas, ciclos, semestres, bimestres, conteúdos, e métodos, perdendo assim a visão do todo, tão necessária para a real produção do conhecimento na sociedade hodierna.

A pesquisa permitiu que os envolvidos percebessem os desafios que a prática pedagógica atual exige para se atender as necessidades complexidade que é educar utilizando-se de metodologia pedagógica que vise à formação do ser humano por completo, respeitando suas diferenças enquanto indivíduo e valorizando sua dignidade pessoal. Ao mesmo tempo, a pesquisa-ação, proporcionou o entendimento da urgência e necessidade de uma educação que forme alunos e alunas críticos, humanos, éticos e responsáveis que entendam a sociedade e o mundo como um todo complexo e interligado, na qual seu agir deve ser coerente, pois tudo faz parte da grande “teia da vida”, rumo a construção de um mundo mais justo e solidário.

Os resultados apontam que a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) também devem modificar-se privilegiando práticas democráticas de ensino-aprendizagem, isto significa que os currículos e metodologias de ensino, das instituições de educação superior, devem ser dinâmicos, enfatizando o tripé ação-reflexão-ação, questionando a realidade e abrindo espaço para a democratização do saber através do intercâmbio entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido. A avaliação deve ser contínua, processual e transformadora, preocupando-se com o desempenho dos indivíduos em termos de potencial. Não pode ser punitiva e deve permitir a autoavaliação e a avaliação grupal, cujos critérios são compostos pelos(as) alunos(as) e professores(as). E as instituições de educação superior deve proporcionar uma educação que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e principalmente transformadora para uma formação integral.

Depreendendo-se dessas análises apresentadas, a pesquisa-ação permitiu compreender que tais indagações educacionais, exigem não apenas uma expansão de nossa maneira de pensar, mas também de nossa maneira de viver, ou seja, de nossos valores enquanto educadores e educadoras.

## REFERENCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza**. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação**: As ideias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.  
FERGUSON, Marilyn. Voar e ver: novos caminhos para o aprendizado. In: FERGUSON, Marilyn. **A conspiração aquariana**. Trad. Carlos Evaristo Costa. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 1991. p. 264-305.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Histórico-Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Neograf, 2002.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: A teoria da curvatura da vara. ANDE. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, 1: 23-33, 1980.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

**ENSAIO**  
**ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA**

**ESSAY**  
**LEARNING ACTIVITIES AT SCHOOL**

**ENSAYO**  
**ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA**

Renan Antônio da Silva <sup>1</sup>  
Pedro Demo <sup>2</sup>  
Felipe Freitas de Araújo Alves<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO**

A escola sofre de inúmeros problemas que os próprios modismos das políticas educacionais não se cansam de desfilar, conforme a vez. Atualmente, a questão maior seria "ideológica", como resultado de política educacional *à la* Paulo Freire, mais preocupada com querelas esquerdistas doutrinadoras do que com os valores pátrios. Em alguns lugares, tenta-se uma espécie de "militarização" da escola, com a presença definitiva da PM, até mesmo na direção gerencial, porque se admite que "disciplina" estaria no centro da formação humana. No DF temos 4 escolas militarizadas, com o aval explícito da comunidade escolar, mesmo sem consenso pleno. Há algum tempo, a escola estava predestinada a ser um reduto de combate ao neoliberalismo, em nome da emancipação dos estudantes, mesmo que a aprendizagem estivesse em bancarrota. Na prática, a escola ainda é aquela descrita sarcasticamente por Chaplin em "*Tempos Modernos*" (2019): padronizada, repetitiva, uniformizada, chatíssima, improdutiva. O que mais chama a atenção é que, com dados profusos disponíveis, que o próprio MEC/Inep fabrica, não se consegue descobrir que o problema mais grave – entre tantos problemas graves – é **falta de aprendizagem** (Demo, 2017; 2018). Os modismos que se sucedem apontam para problemas reais também, como

---

<sup>1</sup> Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília – UnB. Pesquisador Titular no Departamento de Pesquisa do Centro Universitário do Sul de Minas (Unis). Professor Visitante no Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: [r.silva@unesp.br](mailto:r.silva@unesp.br)

<sup>2</sup>Pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999-2000). Doutorado em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. E-mail: [lepp@rc.unesp.br](mailto:lepp@rc.unesp.br)

<sup>3</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: [felipe.jhs@hotmail.com](mailto:felipe.jhs@hotmail.com).

doutrinação por vezes explícita, apego à "moral e cívica" de moralistas que sempre pregam a moral não têm, indisciplina por vezes terminal etc. Mas não são os mais contundentes, aqueles que "matam" a escola. Precisamos, certamente, lidar com a indisciplina na escola, sobretudo em locais onde a violência se tornou cotidiana e fatal. As escolas que decidem trazer a PM para dentro da escola num processo de decisão comunitária limpa precisam ser respeitadas. A expectativa de que assim vamos melhorar o Ideb, pode até ser real, mas não é uma proposta de aprendizagem; é de "treinamento". Ideb facilmente sobe com mera decoreba, por exemplo, quando se "treina" toda semana o Ideb! A finalidade precípua da escola não é o Ideb, mas formação intelectual e ética do estudante, o que implica disciplina, mas não faz dela sua razão maior de ser. É instrumentação.

Numa escola onde não existem "**atividades de aprendizagem**", apenas "aula, prova e repasse", podemos ter a disciplina mais férrea do mundo, e não vamos além do treinamento domesticador. Colocar os alunos para marchar é fútil, também porque não tem importância para a formação deles. Mas cuidar que a escola tenha ambiente de civilidade bem curtida, de interações respeitadas e colaborativas, de relacionamentos edificantes entre professores e alunos, de participação familiar e comunitária elevada, só faz bem. Também de modismos podemos aprender alguma coisa, mas são ventos que passam ao lado, por vezes distantes, desviando a atenção para o que mais dói na escola: ficar nela 12 anos e sair quase analfabeto, como é o caso em matemática: em 2017, apenas 4.52% dos estudantes do ensino médio aprenderam (Saeb, 2018). Para aprender, em especial aprender como autor (Demo, 2015), é importante que a escola tenha disciplina, não doutrine os estudantes, cultive a civilidade, mas principalmente precisa garantir o direito de aprender, que hoje está em pandarecos.

## **1 ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM**

São aquelas que incentivam a autoria discente, sob orientação/avaliação docente, destacando-se: ler, estudar, pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar. Não se ignora conteúdo, mas a chave não é engolir conteúdo; é ser autor dele, reconstruindo sistematicamente, como se preconiza hoje na neurociência e biologia da aprendizagem (Hoffman, 2019), para além do que classicamente as ciências sociais, desde a maiêutica socrática, indicavam: aprender vem de dentro, é autoria individual e coletiva, através da qual



formamos a capacidade de dar conta da existência. Hoffman prefere o termo "reconstrução" (não "construção"), por ser mais realista: aprender não é inventar do nada – pretensão inviável – mas refazer o que já existe, como procede a biologia: seres são feitos de outros seres, numa forja infinda, sempre renovada. Aprendizagem implica autorrenovação constante do aprendiz que assim precisa manter-se a vida toda. Não é apenas exigência do mercado, que sempre precisamos levar em conta, pois trabalhar é preciso, mas sobretudo exigência da vida em sociedade. Trata-se de formação, não de treinamento. Quando bem feita, aprendizagem pode ser emancipatória. Quando mal feita, como é o caso em muitas escolas públicas, enterram-se os sonhos de multidões que só teriam na vida esta chance. Papel do professor, classicamente bem modulado na zona do desenvolvimento proximal de Vygotsky (1989; 1989a), é "puxar" para cima os desafios de aprendizagem (em inglês usa-se o termo "scaffolding", na metáfora do andaime), orientando e avaliado dedicadamente, também personalizadamente.

Na escola, porém, temos essencialmente "aula, prova e repasse", por conta do instrucionismo avassalador que acomete os professores, quer sejam das esquerdas, ou da direita. O professor que declama Paulo Freire todo dia, para desgosto da direita, também só dá aula, pois crê que sua função é transmitir conteúdo, religiosamente. Mas o outro professor preocupado com moral e cívica, disciplina, também só dá aula. As políticas educacionais – se olharmos desde o governo FHC até hoje (só porque o Ideb começa lá) – nunca descobriram que o mal mais entranhado na escola é falta de aprendizagem, à revelia dos dados que assim berram. Em geral, apostamos em aula, mais aula; por isso aumentamos o ensino fundamental de oito para nove anos de modo completamente contraproducente: os anos finais só pioraram. Na universidade, naturalmente, só temos aula, prova e repasse, com exceções (por exemplo, onde há algum Pibic), nomeadamente na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), onde vale a autoria do candidato: cuida-se dela, não de aula. A universidade sabe o que é aprender como autor, pois pratica isso sistematicamente em sua elite acadêmica, mas não vale para a graduação (Demo, 2017a). Pedagogia e licenciaturas persistem como os cursos mais fracos, que estudo recente do BID (2018) chama de "refúgio", por ser via facilitada para se ter um diploma insignificante. Quando se aplica o questionário ao estudante de 15 anos de idade no PISA, pergunta-se também se gostaria de ser professor. Latino-americanos são afirmativos em 5%, o que já indica uma profissão temerária, mas, quando se analisam as matrículas universitárias, aparecem 20% de matriculados em algum curso de educação. Embora seja equívoco "culpar" o professor, porque é uma peça num mundo complexo escolar e social, nem há correlação mecanicista entre docência e discência, ele é problema certamente, mas é

mormente a melhor solução. Professor que sabe aprender é tábua de salvação dos alunos, porque tem grande chance de cuidar que eles aprendam, não apenas tenham aula.

É por isso que a mudança escolar é mudança docente, substancialmente. Professor não pode ser vítima de mudança; é seu protagonista fundamental. Sua função mais básica é construir na escola ambiente adequado para aprendizagem autoral dos estudantes, tendo o currículo sempre presente como instrumentação oficializada. Entre as primeiras providências está superar os "50 minutos de aula", porque são uma impropriedade gritante em termos de aprendizagem. Neste tempo minúsculo e estereotipado não se pode fazer bem nenhuma atividade de aprendizagem, no máximo empurrar conteúdos que muitas vezes sequer são entendidos, em especial em matemática. Para calçar a noção de aprendizagem autoral podemos usar a ideia do "**educar pela pesquisa**", que hoje é um patrimônio generalizado em experiências mais avançadas de aprendizagem emancipatória. Pesquisa é referência para a autoria do estudante, dentro de seu contexto, idade, fluxo escolar, porque promove atividades de aprendizagem (Cooper & Murphy, 2016. Larmer et alii, 2015. World Bank, 2018). Não pretende ser a salvação da lavoura, nem metodologia única, muito menos salvacionista, mas tão somente uma plataforma que promove o cuidado com a aprendizagem bem feita do estudante. Podemos também assumir a noção já bastante comum de que precisamos fazer do estudante um "**autor, cientista, pesquisador**", não porque esta alusão se faz no mercado hipocritamente (Dintersmith, 2018. Means, 2018. Pahomov, 2014. Bok, 2017. Posiecznick, 2017), mas porque precisamos desse nível de autonomia para dar conta da sociedade do século XXI (Eyler, 2018. Davidson, 2017. Boykin & Noguera, 2011. Knudsen et alii, 2017. OECD, 2015). Não é o caso voltar a fórmulas prontas, como é, acima de tudo, a aula canônica copiada para ser copiada (Bruyckere et alii, 2015), mas arranjar uma escola que realmente se dedique a atividades de aprendizagem do estudante, o que sempre supõe professores que gostam de aprender, e são, de direito e de fato, não profissionais do ensino, mas da aprendizagem. Esta habilidade foi denegada na faculdade, que insistiu apenas no profissional do ensino (dar aula, repassar conteúdo curricular), tornando-se crucial reconstruí-la na escola, por iniciativa dos próprios professores.

Na noção do "autor, cientista, pesquisador", que, para muitos é compromisso que começa no pré-escolar (Linn & Eylon, 2011. Slotta & Linn, 2009), encaixa-se "educação científica", não no contexto positivista corrente tipicamente colonialista e insustentável, mas "crítica autocrítica", tipicamente formativa, capaz de apreciar e questionar ciência. É fundamental que o estudante aprenda a pesquisar, a construir textos cada vez mais científicos,

se familiarize com métodos e técnicas, bem como com metodologia científica, incluindo-se igualmente programação digital (forma básica de "alfabetização") (Rushkoff, 2010. Manovich, 2013) para que tenha devida autonomia criativa na sociedade/economia do conhecimento, profundamente digitizada. É simplesmente questão de coerência esperar que os professores tenham tais habilidades à flor da pele, que precisam reconstruir na escola em iniciativas próprias e/ou apoiadas por políticas educacionais. Como o aluno não elabora nada (basta ver o Enem-2018: cerca de 50 tiram nota máxima em redação; 112 mil, zero; em quase 4 milhões) (Kapa, 2019), a primeira será algo como 5 mal traçadas linhas. Não importa. Importa que essas 5 linhas virem 5 páginas no fim do ano, cientificamente adequadas.

O aluno comparece, não para escutar aula, embora isso possa ocorrer eventualmente, mas para curtir sua autoria, individual e sobretudo coletiva, sob o olhar atento orientador e avaliador do corpo docente. A escola deve assumir o ambiente de "comunidade de aprendizagem", onde todos, sem exceção, contribuem para que o estudante aprenda como autor (Pacheco, 2014; 2017), de laboratório generalizado onde os estudantes pesquisam, discutem, argumentam e também exponham seus feitos intelectuais. A sala de aula vai virando referência ultrapassada, porque sempre repõe o instrucionismo como sina escolar, prendendo os estudantes em atividades de mera instrução. Avalia-se, não mais por prova, mas por aquilo que o estudante produz, um modo muito mais pertinente (avaliação perfeita não existe, nem é possível) de diagnosticar e prevenir, garantindo o direito de aprender bem, um por um. Na produção própria do estudante – que ele guarda sucessivamente em seu portfólio individual – podemos diagnosticar seus avanços e dificuldades, sendo viável personalizar a orientação e a avaliação, cuja finalidade única é cuidar do estudante. Trabalho mal feito é refeito, até ficar bom. Não se dá nota pela média do período, mas pela conquista final. A meta é que todos aprendam da melhor maneira possível, em seu ritmo próprio, envidando-se todos os esforços para que ninguém fique para trás; com bom diagnóstico diário/constante, é possível intervir para evitar o percalço. Ao mesmo tempo, na produção do estudante é logo visível o que está mal posto, sobretudo em matemática, sendo, então, o caso cuidar para que o estudante consiga se recuperar, por qualquer iniciativa que seja produtiva. A melhora do Ideb será resultado natural da aprendizagem, não de "treinamentos" fraudulentos (Lang, 2013).

## **2 PLANEJAMENTO COLETIVO E INTERDISCIPLINARIDADE**

Mudança fundamental docente, além de desconstruir os "50 minutos", é fazer planejamento coletivo interdisciplinar, via projetos longos e avantajados de pesquisa. Para esclarecer este desafio docente fundante, ofereço aqui um exercício estereotipado, a título de exemplificação, tão-somente. Vou manejar um tema comum – água – apenas como referência indicativa, congregando todos os docentes sob este guarda-chuva. Para logo desconstruir os "50 minutos", sugiro um processo de pesquisa de 4 semanas seguidas, que os professores precisam organizar coletivamente, passo a passo, resguardando o currículo, mas principalmente gerindo o processo de autoria estudantil. Podemos subdividir o período como se achar por bem, ou, no mais óbvio, semana a semana. Assim, cumpre organizar a primeira semana, propondo leitura, estudo, pesquisa, elaboração etc., de modo individual e sobretudo coletivo, com produção constante, até mesmo diária, também para que se possa diagnosticar sempre de perto e personalizar este cuidado.

A primeira semana terá um tom preparatório, introdutório, também de "aquecimento", ademais de promover "**atividades de aprendizagem**" como referência central.

<b>SEMANA 1</b>		
Dia	Tópicos	Objetivo
1	<p>Convém começar com algum gesto de motivação coletiva dos estudantes, desde que não seja "apelativo". Este cuidado pode ser repetido no começo de cada semana.</p> <p>Podemos propor, para iniciar, <b>leitura</b> geral sobre o tema, sua importância no mundo, questões de sustentabilidade, escassez crescente de água etc. Pode ser individual ou em grupo, devendo-se ter claro o que é "<b>ler</b>" ("ler a realidade") (Freire, 1989); fica bem <b>ler escrevendo</b>, para verificar se houve entendimento adequado.</p> <p>O dia pode ser dedicado a esta preparação, de manhã e de tarde, com atividades intermediárias/intermitentes, para não cansar ou ficar monótono; mas pode-se agregar alguma atividade de pesquisa, como buscar textos sobre água na internet, no celular, na web em geral, ou alguma discussão sobre "água" em Campo Grande, se o acesso é geral e adequado, se o tratamento da água está em dia etc., desde que se defina adequadamente o que é "<b>discutir</b>": não é chutar, tagarelar, ou vociferar, mas "<b>argumentar</b>" – fundamentar da melhor maneira possível o que se diz, fazendo-se ao final, uma elaboração coletiva (em grupos, de até cinco). Pode-se concluir o dia com uma apresentação coletiva dos resultados, para valorizar os esforços.</p>	<p>Introduzir o projeto de pesquisa de 4 semanas; assegurar a carga curricular prevista; estabelecer o cuidado com a autoria, razão de ser da pesquisa; manter água como tema gerador interdisciplinar.</p>
2	<p>Representar a totalidade do currículo no tópico "água" (desde artes à matemática, passando por cada conteúdo curricular), para se ter uma ideia da interdisciplinaridade em termos práticos.</p> <p>Pode-se passar o dia armando esta representação: como encaixar matemática, artes, língua portuguesa, física/química, história etc., com produção constante discente. Oferecer aos estudantes uma pletera de textos, imagens, vídeos, áudios, palestras que tratem do tema de modo interdisciplinar.</p> <p>Vale pesquisar a situação da água no planeta, seus desafios maiores ou dramáticos. Sua falta, aquecimento global, futuro da crise da água etc., com devida produção própria individual e/ou coletiva.</p>	<p>Água vista de todos os ângulos possíveis, em textos de todas as modalidades (impressos, vídeos, imagens/fotos, áudios, teatro, filme etc.). Papel da problematização para motivar os estudantes.</p>

	Para armar uma discussão mais útil, é sempre o caso, primeiro, preparar-se (ler, estudar, escrever), para só depois oferecer contribuição ao grupo, para daí seguir um texto coletivo substancial (em grupos). Convém evitar o "brainstorming" por ser tiroteio perdido e induzir a chutar sem base.	
3	<p><b>Dia da Metodologia</b>  De manhã: <b>o que é pesquisar:</b>  - princípios de métodos e técnicas  - metodologia científica; pesquisa quantitativa e qualitativa  - dados, como fazê-los, como interpretá-los  - pesquisa como condição da autoria.  Terminar a manhã com alguma produção escrita coletiva  De tarde: <b>o que é texto científico:</b>  - texto é um "tecido", com começo/meio/fim  - discurso com base na autoridade do argumento, não do argumento de autoridade  - fundamentar o que se diz, sem pretender fundamento último  - exemplo da Wikipédia – ciência aberta – <b>crítica autocrítica</b>  Terminar a tarde com alguma produção coletiva, também multimodal.</p>	Cultivar habilidades de aprendizagem, em especial a de pesquisar e de elaborar cientificamente.
4	<p>Pesquisa por grandes áreas  1. De manhã: Nas <b>ciências exatas e naturais</b>, sobre o tema da água (suporte docente com textos, vídeos, imagens etc.)  Matemática da água  Física/química da água  Biologia da água etc.  2. De tarde: Nas <b>ciências humanas e sociais</b>  Água e literatura (Língua Portuguesa)  História/geografia da água  Sociologia, filosofia da água  Artes (poesia, pintura, literatura, teatro, TV, filmes)  Educação física (trilhas, caminhadas, cuidado com o corpo, beber água).</p>	<p>Água na perspectiva das ciências exatas e naturais.   Água na perspectiva das ciências humanas e sociais.</p>
5	<p>Último dia da primeira semana: <b>olhar interdisciplinar da água</b>  1. De manhã: com base no material estudado nos dias anteriores, fazer um texto coletivo sobre "<b>Água como bem comum</b>", interdisciplinar, Pode-se terminar a manhã com exposição dos textos ou de um ou outro.  2. De tarde: <b>Desafios interdisciplinares planetários da água como bem comum</b>  Texto individual (multimodal, de preferência)  Pode-se terminar a tarde com exposição sorteada de textos individuais.</p>	Colheita semanal: o que se aprendeu na trajetória de pesquisa e elaboração, individual e/ou coletiva.

### Papel Docente

Avaliando todo dia a produção discente, diagnosticar a situação geral, mas sobretudo a de cada estudante, indicando déficits mais notáveis (matemática, por exemplo). Usar isso como orientação personalizada. Acompanhar o desenrolar da semana para atestar acertos e equívocos no planejamento. A organização acima pode ser considerada rígida demais ou de menos. Avaliar a propriedade dos textos multimodais. Sempre observar a motivação intrínseca dos estudantes. Feedback constante e rápido.

A segunda e a terceira semana podem ser vistas como **prática sistemática de pesquisa e elaboração científica**, elevando-se as exigências gradativamente, conforme a "zona do

*Ensaio*  
*Atividades de aprendizagem na escola*

desenvolvimento proximal", respeitando-se ritmos e expectativas sempre que possível. A ideia é aprender pesquisando, aprimorando a autoria científica, crítica autocrítica.

<b>SEMANA 2</b>		
Dia	Tópicos	Objetivo
1	<p><b>Água no MS e em Campo Grande</b> Dia inteiro de pesquisa sobre este tópico, com apoio docente em termos de textos, vídeos, fotos, que signifiquem "problematizações" instigantes para os estudantes. Cuidar que o currículo seja considerado, em todas as áreas pertinentes. Bom uso da internet, web, Wikipédia etc. Questão dos rios no estado. Pantanal. Manejo dos rios e córregos em Campo Grande. Encaixe disso tudo na carga curricular. Pesquisa coletiva como regra, em grupos. Pode haver divisão de trabalho por áreas, se for o caso, sem perder a interdisciplinaridade. Terminar o dia com pelo menos um artigo científico reconstruído em grupo, que não seja mera resenha ou relatório, mas tipicamente "analítico".</p>	Trazer a pesquisa sobre água para perto da vida dos estudantes.
2	<p>Continua pesquisa, agora voltada para uma elaboração individual no fim do dia, capaz de congrega a carga curricular abrangente (matemática, física/química, história/geografia, poluição das águas etc.) Fim do dia: duas horas para elaboração individual de um texto com pretensões científicas.</p>	Água como desafio bem perto e cotidiano.
3	<p><b>Água que bebemos -1</b> De manhã, visita à estação de tratamento da água em Campo Grande (organizar isso com sabedoria e segurança, conforme a legislação e a SED), para colher dados importantes interdisciplinares (o que é "tratamento", sua química/física básica, importância social da água tratada, acesso da sociedade etc.) para depois elaborar texto coletivo. De tarde, usar tempo para continuar a estudar o que é qualidade da água, química e social (água para todos, falta de água). Terminar com texto coletivo sobre "tratamento de água" para consumo humano.</p>	Valorizar a água em todos os sentidos, como vital.
4	<p><b>Água que bebemos - 2</b> De manhã, estudar o comércio da água; se possível, visitar um supermercado e observar, anotar como se vende água, qual sua matemática (preços, por exemplo), qual sua química/física; de onde vem; questões de acesso social da água; regime de chuvas ou sua falta. De tarde, com apoio em textos e materiais informativos e analíticos, estudar o tema: "<b>Valor vital da água</b>", em texto individual. Para evitar que estudantes terminem rápido e saiam, reservar no fim uma brecha para exposição sorteada.</p>	Água como bem comum e como mercadoria.
5	<p><b>Água vai ser o bem mais importante da humanidade, provavelmente</b> De manhã: Posição brasileira no planeta (maior reserva de água doce do mundo); estatísticas nacionais e internacionais sobre disponibilidade da água potável; falta de água no Nordeste De tarde: Discussão e texto coletivo. Apresentação no fim do dia.</p>	Situação do Brasil.

<b>SEMANA 3</b>		
Dia	Tópicos	Objetivo

1	<p><b>Acertos de conteúdo curricular, déficits, recuperações</b> Com base nas duas semanas anteriores, diagnosticar a situação da turma e de cada um, indicando necessidades tópicas de estudo, em especial em matemática e correlatas. Avaliando as elaborações, sopesar a capacidade autoral em termos científicos. Usar o dia para tais acertos, indicando exercícios, práticas e mesmo aulas, se forem úteis à aprendizagem autoral. Fazer acompanhamento personalizado, para que cada estudante saiba como se encontra em termos da expectativa dos professores, avaliando sua produção, passo a passo. Oferecer a cada estudante (de maneira individualizada ou grupal) chance de recuperação.</p>	Garantir a cada qual o direito de aprender autoralmente.
2	<p><b>Dia para ciências exatas e naturais, sobre o pano de fundo da água.</b> Propostas de como estudar/pesquisar/elaborar matemática, física, química e biologia etc., de modo a satisfazer a carga curricular, usando problematizações instigantes com água. Apoio docente em termos de materiais de estudo e pesquisa. Terminar o dia com texto coletivo sobre "<b>quantidades físicas e biológicas da água</b>".</p>	Valores quantitativos da água.
3	<p><b>Dia para ciências sociais e humanas, sobre o pano de fundo da água.</b> Propostas para estudar/pesquisar/elaborar história/geografia, artes e literatura, sociologia e filosofia, educação física, com problematizações instigantes da água. Terminar o dia com texto individual sobre "<b>qualidade social da água</b>".</p>	Valores qualitativos da água.
4	<p><b>Água no cotidiano das pessoas e famílias</b> Água para a <b>elite</b> da sociedade. Água em fartura. Piscinas, pesca chique, turismo. Chuveiros perdulários. Desperdício da água. Organizar sessão de fotos sobre a temática ou do próprio celular. Terminar o dia com texto coletivo sobre propostas de <b>uso sustentável da água</b>.</p>	Uso sustentável da água.
5	<p><b>Água no cotidiano das pessoas e famílias</b> Água para os <b>marginalizados</b> da sociedade Água que o pobre bebe Áreas periféricas sem esgoto e escoamento pluvial – pode-se imaginar visita programada a certos locais para colher dados. Água poluída. Organizar sessão de fotos sobre a temática ou do próprio celular. Terminar o dia com texto individual sobre <b>água potável como direito de todos</b>. Para evitar que estudantes concluam rápido e saiam, programar apresentações sorteadas.</p>	Analisar problemas/desafios de acesso social à água potável.

A quarta semana será de "colheita", se tivermos plantado bem. Deverão ocorrer dois textos extensos/intensos, um coletivo, outro individual, nos quais os estudantes possam demonstrar seu aprendizado autoral no tópico água, curricularmente adequado. Ou seja, é preciso garantir que a carga curricular seja respeitada, bem como o avanço nas habilidades autorais.

SEMANA 4		
Dia	Tópicos	Objetivo

*Ensaio*  
*Atividades de aprendizagem na escola*

1	<p>Envolver os estudantes na estruturação de uma <b>carta</b> aos vereadores ou deputados estaduais, em termos de urgir políticas da água para o estado e para Campo Grande. Se for para os vereadores, atacar a questão dos rios/córregos da cidade, suas enchentes, suas poluições. Se for para os deputados estaduais, pode-se propor políticas da água para o pantanal.</p> <p>Cuidar que a proposta tenha sentido curricular, não apenas "político" – os estudantes precisam saber trabalhar cientificamente o que querem propor, de maneira interdisciplinar.</p> <p>Ao fim do dia, elaborar a carta, representando a todos os estudantes.</p>	Exercitar a cidadania do estudante em termos de compromisso sustentável com água.
2	<p>Dia de estudo aprofundado sobre as <b>grandes questões da água</b>, no planeta, no Brasil, no MS, em Campo Grande, do ponto de vista interdisciplinar, tendo a proposta curricular no fundo.</p> <p>Estudo em grupo, sobre a mesma temática, ou sobre diversas temáticas, abrindo espaço também para preferências dos estudantes.</p> <p>Foco na <b>questão quantitativa</b> da água, propriedade química/física, biológica. Água potável pode acabar? Teremos guerras por conta da carência de água? Águas envenenadas, poluídas, acidificadas. Poluição dos mares. Lugares onde água sumiu. Diminuição do volume dos rios e da vida no rio. Desertos e desertificação.</p>	Entender água como bem escasso, em risco.
3	<p>Dia de estudo aprofundado sobre as <b>grandes questões da água</b>, no planeta, no Brasil, no MS, em Campo Grande, do ponto de vista interdisciplinar, tendo a proposta curricular no fundo.</p> <p>Estudo em grupo, sobre a mesma temática, ou sobre diversas temáticas, abrindo espaço também para preferências dos estudantes.</p> <p>Foco na <b>questão social qualitativa</b> da água, acesso à água potável, regiões secas e seus dilemas, uso predatório dos rios e da água, sustentabilidade da água. Água no imaginário popular e literário. Importância dos rios para a vida social e econômica do país e do estado.</p>	Entender água como bem social preciso.
4	<p>Dia de <b>elaboração</b>.</p> <p>De manhã: coletiva (em grupos)</p> <p>Tema livre</p> <p>Vale muito um texto multimodal</p> <p>De tarde: individual</p> <p>Tema livre</p> <p>Vale muito mesclar o texto com imagens, fotos, hiperlinks.</p>	O que se aprendeu sobre água, com sentido curricular.
5	<p><b>Feira da água</b></p> <p>Dia reservado para demonstrar o que se aprendeu sobre água em quatro semanas consecutivas, com base em pesquisa e elaboração própria. Pode ser organizada só para a escola, ou para as famílias, bairro, sociedade, ou para a SED, universidade...</p> <p>Ficaria bem alguma montagem teatral ou de vídeo para discutir temas relativos à água.</p> <p>Ao final, revelar os portfólios, com as produções das quatro semanas.</p> <p>Alguma comemoração.</p>	Valorizar a ralação de quatro semanas.

Esta proposta organizacional é apenas ilustrativa, um exemplo, nada mais. Tem também o tom de primeira experiência de pesquisa longa na escola. Institucionalizando este tipo de aprendizagem autoral, o fluxo pode tomar outros rumos, ser mais flexível, ou não, com maior liberdade dos estudantes ou não. É importante não ficar em extremos, por exemplo: atrelar-se demais ao currículo; ou ignorar. Conteúdo é sempre importante, mas não menos o desenvolvimento das **atividades de aprendizagem**. Na prática, a proposta acima se dedica a organizar atividades de aprendizagem dos estudantes, sob o olhar orientador e avaliador



docente. Este processo pode ser extremamente revelador, tanto das virtudes estudantis, quanto de seus vazios, em especial de matemática e correlatos. Ao final das quatro semanas, resta para os professores saber retirar as conclusões adequadas do tirocínio percorrido, para contribuir com acuidade tanto mais meticulosa para o desenvolvimento geral e personalizado dos estudantes.

É possível, por exemplo, que após quatro semanas de pesquisa extensa e intensa, seja o caso "**parar para pensar**", no sentido de enfrenar déficits mais dramáticos curriculares nos estudantes, organizando sessões de estudo e pesquisa específicas para alunos específicos, também no sábado, se for o caso. Tratamento individualizado pode ser necessário, para garantir o direito de todos de aprender. Exercícios disciplinares também podem ser indicados, quando o déficit for particularmente dramático. Como regra, ninguém pode ficar para trás. Se o estudante não comparece, busca-se em casa. Evitar, de todos os modos, a evasão.

### 3 RAZÕES DA APRENDIZAGEM AUTORAL

Este esboço de proposta atende a uma mudança profunda na vida escolar, deixando de lado o instrucionismo renitente e secular que tem marcado as políticas educacionais, independentemente da ideologia partidária. O acento sai do sistema de ensino e vai para o **sistema de aprendizagem**, assegurando ao estudante o direito de aprender, não apenas de "ver" conteúdo, sem reconstruí-los. O papel docente não é secundarizado, como se fosse figura dispensável, nem é assim que o centro de tudo é o aluno. Na ideia da "**comunidade de aprendizagem**" todos têm seu papel fundamental, desde o diretor até a merendeira, incluindo também a família e a comunidade. O que mais vale é a **relação pedagógica** tecida pela aprendizagem autoral, retirando o estudante da posição de "vítima de aula" (Demo, 2017) e trazendo-o para o protagonismo de seu próprio desenvolvimento, à medida que se torna possível um estilo de aprendizagem "**transformadora**" (Mezirow & Associates, 2000. Taylor & Cranton, 2012), inspirado em Paulo Freire ou em posições avançadas da neurociência e biologia (Hoffman, 2019). O estudante não pode tudo, ou faz o que quiser, ou decide se gosta ou não gosta da escola, mas precisa ter espaço próprio para envolver-se por motivação intrínseca, o que pode incidir fortemente na redução ou mesmo eliminação da indisciplina. Estudantes que aprendem a gostar de estudar gastam seu tempo curtindo sua autoria, naturalmente. Isto pode também evitar a evasão escolar, em geral elevada no ensino médio.

A mudança maior, porém, está no **professorado**. Primeiro, o esboço acima indica a trabalhadeira complexa e exigente de organizar 4 semanas de pesquisa em torno da água, em termos de definir objetivos semanais e diários, compatibilizar as problematizações com a carga curricular, acompanhar de perto o movimento estudantil, em especial sua produção, fazendo diagnósticos diários que facultem assegurar a autoria crescente, anotar os déficits e engendrar recuperações adequadas, trabalhar o estudante de modo personalizado, cuidar do fluxo, aprendendo do erros e acertos, avaliando na celeridade possível para dar imediato feedback e assim por diante. Segundo, em termos práticos, busca-se oferecer ao estudante a chance de se tornar "**autor, cientista, pesquisador**", conforme sua idade e progressão escolar, nem demais, nem de menos, como pretendia Vygotsky em sua "zona do desenvolvimento proximal". Professores são profissionais da aprendizagem, *stricto sensu*, exemplos convincentes para os alunos do que é aprender como autor (Demo, 2015), exigindo autorrenovação permanente, produção própria constante, crescimento profissional incansável, muito distante da reprodução copiada para ser copiada de conteúdo curricular. Professores precisam cuidar-se meticulosamente, em termos profissionais, pois o estudantes demandam atualização incessante científica e metodológica, carecendo ser, claramente, "autores, cientistas, pesquisadores". A educação científica que cumpre assegurar aos alunos precisa estar resolvida nos professores. Tomando em conta o estado dramático da matemática, esta precisa ter realce incansável, exigindo dos licenciados da área e ou próximos dela (física, química etc.) empenho muito particular.

Propostas de formação permanente tradicionais já não fazem sentido, porque são parte do sistema de ensino, como "especialização", por exemplo. São cursos instrucionistas que nunca impactam a aprendizagem do estudante, embora possam ser úteis lateralmente aos docentes, em termos de melhoria salarial. Jornadas pedagógicas, facilmente organizadas no espírito do sistema de ensino, também são inócuas: nunca produzem minimamente alguma mudança perceptível nos estudantes; talvez sejam até contraproducentes. Embora sempre se possa contemplar a necessidade de docentes fazerem "cursos", é fundamental não cair na arapuca instrucionista vigente, como são as pós-graduações *lato sensu*: não produzem aprendizagem. Se for para fazer cursos, é preciso sair, de vez, do espírito dos "cursinhos", tipicamente imbecilizantes, como atestam os resultados do Enem. Cursos precisam ser "**híbridos**", no sentido de aliar autoria impressa e multimodal, com predominância do tempo virtual, caracterizando-se como **experiência inequívoca de aprendizagem autoral**. É fundamental que professores tenham este tipo de prática, em cursos híbridos que proponham

atividades de aprendizagem que podem ser reconstruídas na escola. A rigor, os professores, deformados na faculdade, nunca tiveram esta prática, razão pela qual muitos reagem perplexos contra a expectativa de que se tornem autores, cientistas, pesquisadores, como se fosse coisa do outro mundo. É precisamente deste mundo, do mundo turbinado por ciência e tecnologia. Transmitir conteúdo tornou-se reles instrucionismo impróprio, para não dizer contraproducente, não só porque os conteúdos estão todos disponíveis, em especial na web sob todos as disfarces imagináveis, mas principalmente porque deforma a noção de aprendizagem em favor de vezos instrucionistas completamente ultrapassados. Os dados são veementes em indicar que estamos à deriva, caindo ladeira abaixo, numa escola pretérita.

O esboço acima, a rigor, organiza "**atividades de aprendizagem**", das quais depende a autoria estudantil. Cuida do conteúdo, mas não menos das **habilidades básicas da autoria**, das quais o estudante precisa para manter-se autorrenovado a vida toda. Sua produção própria é a graça da escola. Por ela é também avaliado, não para ser classificado ou rotulado, talvez humilhado, mas para garantir seu direito de aprender. Lidar com ciência é imprescindível na quadra atual, incluindo nisto também perícias digitais urgentes, não, porém, para reproduzir/plagiar o currículo, mas para reinventá-lo por completo. O mínimo que se espera da escola é que cuide da formação exigida pelos tempos atuais, não por tempos já pretéritos, tornando-se, então, imprescindível que os professores possam dar conta desse desafio. A mudança para o sistema de aprendizagem é obra docente, fundamentalmente, mesmo que tenha sido despreparado como mero profissional do ensino. O possível efeito emancipatório da aprendizagem fica por conta da qualidade docente, como instrumentação, e da qualidade discente, como objetivo em si.

No início, a mudança pode parecer difícil, atrapalhada, obscura, mas, com o tempo, torna-se o **óbvio ululante**, quando vemos que estudantes podem realmente gostar de estudar, descobrindo a gana de desenvolver sua autoria. A partir daí, as coisas andam mais ou menos por si, sendo viável alargar crescentemente as margens de liberdade dos estudantes, permanecendo os docentes em sua posição de orientadores e avaliadores, solícitamente presentes. É sempre o caso cuidar que estudantes particularmente motivados não só façam o tema de suas vidas, mas lidem com todos os conteúdos, mesmo que sempre seja o caso descobrir vocações específicas acadêmicas (matemática, por exemplo). Toda escola deveria ter sua marca acadêmica destacada, também para corresponder a propensões dos estudantes, quando escolhem onde se matricular. É pertinente que uma escola, para dar um exemplo, se incline para matemática e programação digital, caprichando tanto mais nessas áreas, sem descuidar das outras. Ao final, não valem formatos rígidos organizacionais, porque

aprendizagem é uma aventura aberta, não um pacote fechado. No esboço acima, podemos ver o quanto pode variar, sendo mais flexível ou não, montando fluxos diferenciados nas semanas, mudando objetivos mais e menos imediatos, dependendo também da temática. Problematizações interdisciplinares são cruciais, porque agregam o desafio de encarar questões às quais podemos aplicar soluções engendradas autoralmente. Assim, a escola vai tomando o ar de laboratório científico, onde os estudantes, cuidando de sua formação intelectual e cívica, aprendem a lidar com instrumentações poderosas de como intervir na realidade, conduzir seu destino, tornar-se prócer da sociedade.

A proposta é interdisciplinar tipicamente, mesclando todos os conteúdos curriculares numa empreitada coletiva, exigindo, então, planejamento coletivo, um dos maiores desafios para os professores. No entanto, podemos aceitar propostas disciplinares, seja como fase inicial em preparação da interdisciplinaridade sequente, ou como lance eventual, quando algum professor ou grupo menor de professores decide organizar a produção discente em termos de aprendizagem autoral. Fiz isso em texto recente (Demo, 2018a), no qual montei a sociologia em torno de 20 temas ou problematizações que pedem pesquisa e elaboração própria. Naturalmente, este procedimento exige a desconstrução dos 50 minutos e dispensa aula, já que, tomando a sério a atividade de estudo, pesquisa, elaboração, o tempo não pode ser exprimido em lapsos caricatos. Numa escola de Campo Grande, tive a oportunidade de assistir a uma exposição de um grupo de alunos do 2º ano do ensino médio sobre a série de Fibonacci, que define padrões recorrentes físicos e biológicos, tendo os estudantes, sob motivação do professor de matemática, conduzido uma pesquisa muito convincente e avançada, apenas em matemática. Alguns anos antes, o mesmo professor havia motivado um grupo de meninas a fazerem um vídeo de celular para demonstrar o teorema de Pitágoras, também com êxito notável. Como o planejamento coletivo é desafio contundente, entende-se que pode ser adequado passar algum tempo (um semestre, digamos) ensaiando aportes disciplinares que já inauguram a noção de aprendizagem autoral com base na pesquisa. Na base de tais experiências está sempre a noção de "atividades de aprendizagem", no contexto do sistema de aprendizagem, não de ensino. É sempre preferível, porém, o ambiente interdisciplinar.

Ainda, considera-se mais importante, pedagogicamente falando, o **trabalho em equipe**, apesar dos riscos. Entre os riscos mais iminentes está o "aproveitador" que se esconde atrás do trabalho do grupo: enquanto a turma rala, ele apenas assina o texto. Para evitar este risco, convém que, antes de se chegar ao texto coletivo, se exijam textos individuais

elaborados, também porque isto enriquece sobremaneira a discussão. É importante estabelecer como regra de trabalho o aporte fundamentado, argumentado, elaborado, não o chute alegre, ou permanecer calado, ou sumir. Aprender é uma atividade social eminentemente, embora também detenha o lado individual, que não pode ser esquecido. No ambiente de grupo, a diversidade pode ser um trunfo, não um defeito, sem falar que um pode contribuir com o outro.

## CONCLUSÃO

Pode parecer trivial insistir em "**atividades de aprendizagem**" e até mesmo levar um susto, quando se alega que elas não existem nas escolas. Tornou-se tão comum fazer a escola girar em torno de aula, prova e repasse, que não se imagina outra coisa. Aí está o ponto: a escola considera aprendizagem algo estranho na escola. Vemos isso escancaradamente na matemática: quando apenas 4.6% dos estudantes do ensino médio aprenderam matemática em 2017 (em 2015, a cifra foi de 7.3%, em queda, por conseguinte) a escola está, literalmente, no mundo da lua, totalmente alienada. Não falta aula. Ao contrário, em geral sobra. **Falta aprendizagem**, da maneira mais lancinante imaginável. O estudante passa seu tempo – na verdade, o perde – lidando com conteúdo que precisa regurgitar na prova, não levando nada para vida. Terminar o ensino médio sem ter aprendido quase nada de matemática, é entrar na vida sem lenço e documento! O INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) do Instituto Paulo Montenegro constatou, para 2018, que apenas 12% dos adultos brasileiros são "**proficientes**" (traduzo como "sabem pensar") (Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro. 2018): é o que sobrou, miseravelmente, de 12 anos de estudo, um tempo quase todo perdido.

Por essas e outras, concluo que o atual sistema de ensino é um suicídio nacional, questão extremamente mais grave do que "ideologia", "escola sem partido", excessos relativos a posições das esquerdas (em geral personificadas em Paulo Freire) doutrinadoras, mas que teimamos em não diagnosticar serenamente. Para que aprendizagem exista e seja a razão de ser da escola, não mero ensino da aula copiada para ser copiada, urge **reinventar o professor**: ele é problema, certamente, porque está no mesmo barco instrucionista, mas é principalmente a solução. **Estudante aprende bem com professor que aprende bem.**

## REFERENCIAS

AÇÃO EDUCATIVA/INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. 2018. Inaf Brasil 2018. Resultados preliminares. Pesquisa gera conhecimento; o conhecimento transforma. São Paulo - [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf) .

BID - ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS E., ALFONSO, M. 2018. Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? BID, N.Y. <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>.

BOK, D. 2017. The struggle to reform our colleges. Princeton U. Press.

BOYKIN, A.W. & NOGUERA, P. 2011. Creating the Opportunity to Learn: Moving from research to practice to close achievement gap. ASCD, Washington.

BRUYCKERE, P., KIRSCHNER, P.A., HULSHOF, C.D. 2015. Urban myths about learning and education. Academic Press, London.

CHAPLIN, C. 2019. Tempos Modernos-<https://www.youtube.com/watch?v=XFXg7nEa7vQ>

COOPER, R. & MURPHY, E. 2016. Hacking project based learning: 10 easy steps to PBL and Inquiry in the classroom. Times 10 Publications, N.Y.

DAVIDSON, C.N. 2017. The new education: How to revolutionize the University to prepare students for a world in flux. Basic Books, N.Y.

DEMO, P. 2015. Aprender como Autor. Gen, São Paulo.

DEMO, P. 2017. Vítima de Aula – Algumas razões por que não se aprende na escola brasileira. SED, Gov. MS, Campo Grande - [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQH7iANCrxZj3SdPTuIdqYuibz9beh\\_eKfiDtY66h3pg0r9I9ps9ziiVJhZpqn4BAvgHpU6EkAbEcv/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQH7iANCrxZj3SdPTuIdqYuibz9beh_eKfiDtY66h3pg0r9I9ps9ziiVJhZpqn4BAvgHpU6EkAbEcv/pub)

DEMO, P. 2017a. Questionando a Graduação - [https://docs.google.com/document/d/1y-OhRkIY-Lb\\_Y2P-0eVntZZQBY79MbPY4fSdA8TSol4/pub](https://docs.google.com/document/d/1y-OhRkIY-Lb_Y2P-0eVntZZQBY79MbPY4fSdA8TSol4/pub)

DEMO, P. 2018. Atividades de Aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED, Gov. MS, Campo Grande - <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjDjD48S4cjsb77-/view>

DEMO, P. 2018a. Sociologia Pequena – Crítica autocrítica social ao alcance. Alfabeta, Ribeirão Preto.

DINTERSMITH, T. 2018. What school could be: Insights and inspiration from teachers across America. Princeton U. Press, Princeton.

EYLER, J.R. 2018. How humans learn: The science and stories behind effective college teaching. West Virginia U. Press.

- FREIRE, P. 1989. A Importância do ato de ler. Cortez, São Paulo - [http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)
- HOFFMAN, D. 2019. Vemos a realidade como ela é? - [https://www.ted.com/talks/donald\\_hoffman\\_do\\_we\\_see\\_reality\\_as\\_it\\_is?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/donald_hoffman_do_we_see_reality_as_it_is?language=pt-br)
- KAPA, R. 2019. Enem 2018: Confira as notas máximas e mínimas em cada uma das provas. O Globo – Enem e vestibular - <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2018-confira-as-notas-maximas-minimas-em-cada-uma-das-provas-23381845>
- KNUDSEN, J., STEVENS, H., LARA-MELOY, T., KIM, H-J., SCHECHTMAN, N. 2017. Mathematical argumentation in middle-school – The what, why, and how: A step-by-step guide with activities, games, and lesson planning tools. Corwin, Thousand Oaks.
- LANG, J.M. 2013. Cheating Lessons. Harvard U. Press, Cambridge.
- LARMER, J., MERGENDOLLER, J., BOSS, S. 2015. Setting the Standard for Project Based Learning. ASCD, Washington.
- LINN, M.C. & EYLON. B.-S. 2011. Science Learning and Instruction – Taking advantage of technology to promote knowledge integration. Routledge, N.Y.
- MANOVICH, L. 2013. Software takes command. Bloomsbury, N.Y.
- MEANS, A.J. 2018. Learning to save the future: Rethinking education and work in an era of digital capitalism. Routledge, London.
- MEZIROW, J. & ASSOCIATES. 2000. Learning as Transformation – Critical perspectives on a theory in progress. Jossey-Bass, San Francisco.
- OECD. 2015. Students, computers, and Learning – <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2012-students-computers.pdf?documentId=0901e72b81e9cc75>
- PACHECO, J. 2014. Aprender em Comunidade. SM, São Paulo.
- PACHECO, J. 2017. Reconfigurando a escola – Transformar a educação. Cortez, São Paulo.
- PAHOMOV, L. 2014. Authentic Learning in the digital age: Engaging students through inquiry. ASCD, Washington.
- POSECZNICK, A. 2017. Selling hope and college: Merit, markets, and recruitment in an unranked school. IRL Press. N.Y.
- RUSHKOFF, D. 2010. Program or be programmed. OR Books, N.Y.
- SAEB. 2018. Saeb 2017 revela que apenas 1.6% dos estudantes brasileiros do ensino médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em língua portuguesa. Inep/MEC, Brasília - [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-)

[estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340)

SLOTTA, J.D. & LINN, M.C. 2009. *Wise Science – Web-based inquiry in the classroom*. Teachers College Press, N.Y.

TAYLOR, E.W., CRANTON, P. & Associates. 2012. *The Handbook of Transformative Learning – Theory, research, and practice*. Jossey-Bass, San Francisco.

VYGOTSKY, L.S. 1989. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo.

VYGOTSKY, L.S. 1989a. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo.

WORLD BANK (WB). 2018. *Learning – To realize education’s promise*. The World Bank, Washington. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>



**ENSAIO**  
**APRENDER COMO AUTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**ESSAY**  
**LEARNING AS AN AUTHOR IN PRE-KINDERGARTEN AND ELEMENTARY  
SCHOOL**

**ENSAYO**  
**APRENDER COMO AUTOR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y  
ENSEÑANZA FUNDAMENTAL**

Renan Antônio da Silva<sup>1</sup>  
Pedro Demo<sup>2</sup>  
Maria Cecília de Souza Minayo<sup>3</sup>  
Felipe Freitas de Araújo Alves<sup>4</sup>

**INTRODUÇÃO**

Na BNCC, o ensino médio (EM), por ser a etapa mais retardada da Educação Básica (EB), recebeu alguma atenção maior, em particular a proposta surpreendente de que é preciso “recriar a escola” (BNCC, 2018:462), o que se torna mais claro quando se propõem iniciativas como itinerário formativo, projeto de vida, formação socioemocional que, se tomados a sério, demandam “outra escola”. A BNCC é, de modo geral, uma peça muito conservadora, também dissimulada (descreve conteúdos como “habilidades”; usa ainda “reproduzir” “habilidades” cinicamente)<sup>1</sup>, persiste instrucionista ostensivamente, codificando conteúdos alfanumericamente para que nenhum escape (DEMO, 2019; 2019a), mas, de certa forma, cai em si no EM, porque sabe que quase ninguém aprende: em 2017, 9% aprenderam

<sup>1</sup> Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília – UnB. Pesquisador Titular no Departamento de Pesquisa do Centro Universitário do Sul de Minas (Unis). Professor Visitante no Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: [r.silva@unesp.br](mailto:r.silva@unesp.br).

<sup>2</sup> Pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999-2000). Doutorado em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. E-mail: [lepp@rc.unesp.br](mailto:lepp@rc.unesp.br).

<sup>3</sup> Doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (1989). Desde 1997 é editora científica da revista Ciência & Saúde coletiva da Associação Brasileira de Saúde Coletiva e pesquisadora titular da Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: [maminayo@terra.com.br](mailto:maminayo@terra.com.br).

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: [felipe.jhs@hotmail.com](mailto:felipe.jhs@hotmail.com).

<sup>1</sup> “Importante mencionar que a BNCC (2018) ainda conserva o termo ‘reproduzir’ (aparece ao todo 15 vezes nas habilidades dos anos iniciais: 3 vezes, à pg. 105; 2 vezes à pg. 107; 2 vezes à pg. 111; 4 vezes à pg. 123; 1 vez à pg. 127; 3 vezes à pg. 131), como se reproduzir pudesse ser habilidade. É precisamente o avesso. Este resquício de instrucionismo cru apenas confirma que ‘aprendizagens essenciais’ são ensinagens instrucionistas. Habilidades, naturalmente, são formuladas como ‘verbos’, o que indicaria alguma ‘metodologia ativa’; mas esta tática oculta o repasse de conteúdo, camuflado sob verbos aparentemente sugestivos” (Demo, 2019:38).

matemática no país. A ideia de “recriar a escola” tem, certamente, alcance muito maior do que o texto suporia, porque, primeiro, reconhece-se que é o caso sair do sistema atual, e, segundo, precisamos de “outra” escola, ainda que esta “outra” escola seja apenas “chutada” no ar. Com a mesma escola, o mesmo professor, a mesma aula, a mesma prova, o mesmo ambiente instrucionista, “outra” escola é apenas charme modista. “Itinerário formativo” implica autoria do estudante, pesquisa, elaboração atenta, que não cabem na aula de 45 minutos; precisa da manhã toda, do dia todo, da semana inteira para estudar... Não pode ser “eletivo”, feito no contraturno, depois das aulas, porque é referência formativa que ocupa o centro da proposta.

Para aprender, o estudante precisa exercitar “**atividades de aprendizagem**” (Demo, 2018; 2018a), como ler, estudar, elaborar, pesquisar, fundamentar, todas autorais, não instrucionistas. Aprendizagem não provém de aula, porque esta é mediação externa, não sendo possível “causar”, de fora, de cima, a aprendizagem do estudante. Papel do professor é organizar tais atividades em projetos longos de pesquisa, nos quais aulas de 45 minutos não fazem qualquer sentido. Escola realmente voltada para a aprendizagem do estudante tem formato completamente diverso, não é um monte de salas de aula, mas uma comunidade de aprendizagem dedicada a garantir ao estudante o direito de aprender como autor (Demo, 2015).

## **1 APRENDIZAGEM INTEGRAL**

Aprender é um processo amplo, complexo, que implica o ser humano por inteiro, mente e cérebro, razão e emoção, corpo e alma. A BNCC acolheu este desafio, embora não tenha nenhuma proposta mais concreta. Contém muitos elementos constituintes, desde a Educação Infantil (EI) que, naturalmente, implica tomar a criança como um todo, não só como projeto intelectualizado. Ao falar de “projeto de vida” e “protagonismo”, acarreta um olhar mais abrangente do desenvolvimento humano, mas sem explicitar. Assim, precisamos engenheirar uma proposta, que, para ter fundamento adequado científico e formativo, precisa evitar dois percalços: na formação socioemocional, superar a apropriação privatista do tema que empurra para autoajuda, motivacionismo, protagonismos piegas ou barulhentos; na formação escolar comum, ultrapassar o instrucionismo baseado em aula, prova e repasse, tipicamente deformador, para chegar a um sistema de aprendizagem do estudante, implicando um professor que sabe aprender. A noção de “aprender como autor” pode ser útil, porque “autoria” indica uma qualidade fundamental de processos formativos, racionais e emocionais.

**Autoria emocional** significa a capacidade de conduzir, até onde possível, a vida sentimental, a convivência social, o desenvolvimento como ser humano no plano emocional, a arquitetura dos valores existenciais abertos e solidários. A **autoría intelectual** abrange a competência de produzir e utilizar conhecimentos cientificamente adequados, bem como outros conhecimentos importantes para a condição humana, participar do projeto científico da sociedade em que se vive de forma crítica e autocrítica, para continuar aprendendo sempre.

Na vida como ela é, não distinguimos as duas autorias, porque vivemos a vida num todo só, sem compartimentar pedaços. O compromisso analítico da ciência é que distingue pedaços, precisamente porque “analisar” é decompor um todo em suas partes, conduta intrínseca do método. Na visão positivista, o todo é apenas a soma das partes; em outras visões achamos que o todo é mais que a soma das partes, assim como um ser humano é mais que a soma linear de seus pedaços corporais. Por um vício iluminista eurocêntrico, cartesiano, enfatizemos o lado racional, porque se considerava a parte mais elevada da existência humana, que aparecia na célebre definição: *homo animal rationale*. O lado emocional não nos distingue dos outros animais, só o racional. Disso resultou uma civilização particularmente rude com a expressão dos sentimentos e emoções, considerados animais e baixos, enquanto se apreciavam os dotes racionais vistos como mais próximos da constituição divina. Não fazia, então, sentido, frequentar uma escola para cuidar da formação emocional, apenas intelectual. E assim montou-se a escola tipicamente voltada para valores intelectuais dos estudantes, ficando os desafios da formação emocional soterrados ou malvistas. Chegamos a adotar que a escola deve ter um psicólogo, mas para tratar dos problemas de distúrbios, não para fomentar o desenvolvimento emocional.

Esta divisão foi questionada por Damasio (“*Erro de Descartes*”) (1996; 2018), evoluindo para uma retomada da “competência emocional” em grande estilo na segunda metade do século passado, prontamente adotada pela iniciativa privada e vista com algum ceticismo pela academia (em especial da pública). Competência emocional é componente crucial da indústria dos esportes, sobretudo de alto rendimento e muito competitivos, para os quais não basta talento, força física, treinamento, mas igualmente preparo mental-emocional, envolvendo capacidade muito exigente de concentração, envolvimento intenso com o jogo, autoadoção ilimitada, trabalho em equipe com permuta profunda de emotividade etc. Com o crescimento de doenças menos físicas, como depressão, suicídio, isolamento etc., tornou-se mais claro que humanos não padecem só de precariedades fisiológicas, mas igualmente sociomentalis. Enquanto a população mais pobre não fica obesa porque come mal ou pouco ou não se suicida porque não há tempo para pensar nisso, há gente rica obesa e deprimida, a ponto

de as duas morbidez serem vistas como as doenças do século (Collen, 2015). O desenvolvimento emocional tornou-se foco de atenção porque saber lidar com os sentimentos é engenharia formidável, necessária para todo projeto de bem-estar, felicidade, convivência recíproca, participação social etc. Em família, se funcionar minimamente, cuidamos da cabeça e do coração, naturalmente, embora esperemos da escola progresso intelectual apenas ou tipicamente e, muitas vezes, mostremos insatisfação com a escola que entre na esfera do desenvolvimento emocional dos filhos. Esta condição tem também contribuído para a separação dos dois âmbitos: cuidar do intelecto parece ser tarefa mais factível e controlável, do que cuidar do coração, uma dimensão facilmente convulsionada.

Vamos manter a noção de “**aprendizagem integral**” como foco, incluindo formação intelectual e emocional, e consideramos esta abordagem como uma proposta preliminar, inicial, para termos um ponto de partida. Para existir um objetivo mais concreto pela frente e nos inserirmos em contextos mais avançados da aprendizagem autoral, precisamos de professores AUTORES, CINTISTAS, PESQUISADORES, porque queremos que esta qualidade se concretize nos estudantes, desde o pré-escolar, *mutatis mutandis*. A formação atual docente está muito longe disso, para não dizer que está “divorciada” disso, porque é instrucionista apenas. Mas aprender como autor supõe esta habilidade de reconstrução de dentro para fora, desenvolvendo a autonomia dos estudantes, incluindo nisso estilos de autonomia que possam conviver com outras autonomias (Freire, 1997).

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL**

O capítulo sobre EI na BNCC é detalhista, minucioso, também porque cuidar bem de uma criança de 4 anos exige muita atenção, tipicamente interdisciplinar. É a etapa em que o “cuidado” precisa estar ainda mais presente, até porque o desafio intelectual sequer deveria predominar. Nem esperamos resultados quantificados, avaliações ou provas, mas um fluxo de atividades que facultem o desenvolvimento integral da criança, tendo-a como sujeito. No lado intelectual, acentuo o desafio da “**educação científica**”, tomada muito a sério em países mais avançados (Linn & Eylon, 2011. Slotta & Linn, 2009), em particular porque é muito pouco reconhecido entre nós, também nas etapas posteriores, aparecendo, como regra, apenas no mestrado. Pode-se agregar a isso alguma introdução à alfabetização, como é de praxe em escolas privadas, visando a facilitar o desempenho no ensino fundamental. Alguns estudiosos da EI não apreciam a ideia de começar a alfabetizar, mas considero isso um purismo que acaba

prejudicando as crianças mais pobres, já que as mais ricas não perdem tempo com tais elucubrações. Em geral, o argumento é que a idade infantil tem objetivo próprio (momento lúdico), não é sucursal do ensino fundamental, o que tem sua razão de ser. Respeitando isso, contudo, é viável começar a alfabetização, desde que se adeque à idade e ao desenvolvimento infantil natural.

Antes de passar a uma proposta formativa, convém recordar que EI é a política educacional mais adequada, mais preventiva, também a que é mais investimento no futuro da criança, devendo começar aos 0 ano, não aos 4. É sobretudo estratégica para as famílias mais pobres, que poderiam ter apoio importante para resguardar as chances dos filhos. Infância adequada em termos de desenvolvimento integral é a condição mais decisiva para o futuro, trunfo do qual desfrutam as crianças mais ricas. A maior parte dos problemas e dos custos posteriores têm vínculo com uma infância mal vivida. Em geral por trás de um doente que busca o SUS e é maltratado está uma infância vivida precariamente. Começar aos 4 anos é muito tarde, embora seja esta idade a que foi constitucionalizada.

## **2.1 Formação em educação científica**

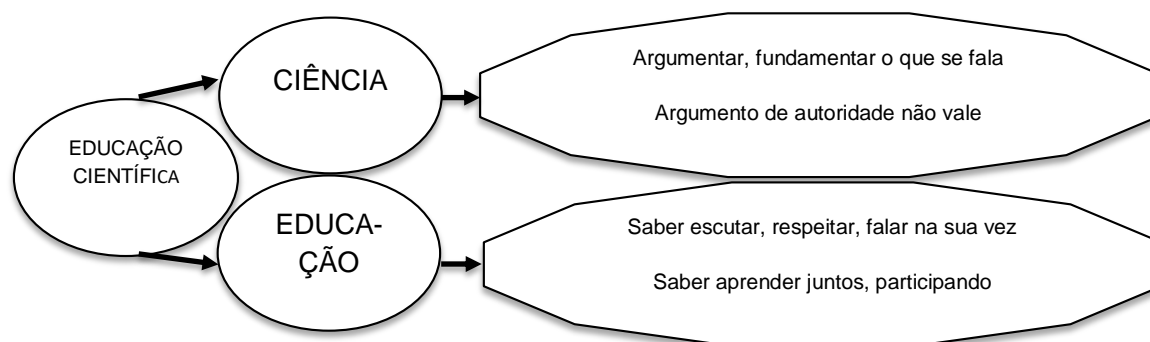
Em geral, reconhecemos que criança é curiosa, pergunta, duvida, quer bisbilhotar os objetos que chegam a suas mãos, monta esquemas mentais para nele encaixar a realidade em que vive, acalenta hipóteses de trabalho de como mundo à sua volta funciona. Piaget (1990), principalmente, pesquisou esta atividade infantil, que encaixou em fases evolutivas sequenciais (alguns viram nisso um vício estruturalista), observando que crianças resistem a abandonar sua maneira ver, como se fossem cientistas mirins em ação, com capacidade própria, não como ventríloquos de adultos. Assim, o interesse “científico” é natural na criança, podendo ser desenvolvido, no contexto da criança, respeitando sua idade, seu vínculo lúdico, sua percepção da convivência. É possível, então, oferecer à criança a oportunidade de fazer experimentos, testar hipóteses, praticar contextos laboratoriais, familiarizar-se com o método científico preliminarmente, procurando argumentar e fundamentar. Pode aprender a distinção entre argumento de autoridade e autoridade de argumento, ou entre uma afirmação chutada de outra cuidadosamente burilada. Pode até mesmo “pesquisar” dentro de suas possibilidades reais, via desenhos, imagens, sites etc. que podem ser fonte de dados para manipular alguma hipótese de trabalho.

Alguns sites foram desenvolvidos para que a criança, ludicamente, faça algo como *laboratório virtual*, onde curta experimentos de interesse, incluindo explosões, foguetes, aviões, quedas ruidosas, chuva etc. É, então, parte do cuidado do professor não forçar elaborações impróprias à idade, conservar sempre o ambiente lúdico como expressão própria da criança, não pedir resultados determinados, não estressar. É possível, dada a ambiência disponível e saudável, que as crianças busquem em sites adequados informação que pode ser importante para testar suas hipóteses, dúvidas, expectativas ou para infirmar posições sem fundamento satisfatório. É importante que a criança aprenda a falar civilizadamente, em sua vez, não interrompa intempestivamente, não agrida ou ofenda, só porque houve divergência, entendendo a discussão como reconstrução coletiva, onde todos cabem, também divergindo.

Um site conhecido é *WISE* (Web-based Inquiry Science Environment) (Slotta & Linn, 2009), feito para crianças praticarem atividades laboratoriais ludicamente. Sendo virtual, a criança pode fazer explosões, pois não doem. Pode, então, exercitar em experimentos práticos suas dúvidas, curiosidades, indagações, mantendo-se com mente aberta, para poder aprender sempre. Naturalmente, estou trabalhando aqui visão de *ciência aberta*, na qual divergir é saudável, desde que a divergência seja bem-educada e bem formulada. É importante aprender a discutir cientificamente uma questão, de cunho igualitário (todos podem/devem expressar-se, com base), exercitando a argumentação, esperando sua vez para falar, falar com bons modos, divergir com fundamento etc. Este exercício, sempre fundamentalmente lúdico, pode contribuir para formar cidadãos bem informados, participativos e exigentes em termos do que podemos aceitar como discurso fundamentado. Faz parte disso também saber questionar a ciência, porque é uma instituição ambígua, tal qual nós mesmos somos. Conhecimento científico ocupa hoje posição de extremo destaque, mas é um entre outros conhecimentos disponíveis na sociedade, sendo todos importantes a seu modo, também o senso comum, as sabedorias, a religião, a arte, o linguajar cotidiano etc. Não há “conhecimento supremacista”, embora um possa ser mais relevante que outro em determinada circunstância, por exemplo, quando se trata de conversar como funciona a realidade, o científico é mais relevante, mesmo também limitado.

Não podemos, então, nos bastar com “badalar” ciência; é de igual importância saber questionar, discutir, perscrutar, para que ela não vire “autoridade” que pede anuência acrítica. *Educação científica*, como o termo insinua, precisa combinar educação & ciência, ciência & educação, num contexto francamente “**formativo**” autoral/integral da criança. É profundamente educativo aprender a discutir movido pela “*força sem força do melhor*”

argumento (na expressão de Habermas, 1989) (Demo, 2011), convivendo com divergências bem fundadas, compartilhando posicionamentos abertos, montando uma república de ideias pertinentes que pedem convivência respeitosa e elaborada, instigando que todos participem da discussão de modo igualitário e fundamentado, sabendo também mudar de ideia. Alguns preferem o conceito de “*comunidade de aprendizagem*” (Pacheco, 2014), para indicar que a escola é um ente vivo (não é um prédio, uma sala de aula), composto de todos que nela convivem, voltados para assegurar o direito dos alunos de aprenderem como autores, incluindo também pais e a comunidade ao redor.



Ambiente da **EDUCAÇÃO CIENTÍFICA** abrange itens tais como:

1. **Laboratório** (físico e/ou virtual), destinado à “experimentação” – procedimentos metodológicos científicos para testar hipóteses, verificar ocorrências, mensurar fenômenos, controlar dinâmicas etc.
2. **Organização da discussão** – procedimento planejado para discutir assunto, questão, dúvida, requerimento das crianças, combinando participação ativa com regras de participação (falar na sua vez, não interromper, não ficar calado, nunca agredir etc.);
3. **Ensaio de argumentação** – procedimento para aprender a distinguir entre discurso considerado “argumento” e outro discurso que aí não cabe; aprender a fundamentar o que se diz, não chutar, inventar, enrolar; implica contra-argumentação;
4. **“Força sem força do melhor argumento”** – aprender a apreciar discurso bem fundado, não aceitar discursos mal feitos, sem fundamento, aprender a conviver com divergências, encaixando a noção crucial de que ciência não é dogmática, precisa ser duvidada, testada, mantendo-se sempre aberta;
5. **Aprendizagem coletiva preferencial** – vale a performance individual, mas vale mais ainda a cooperativa; fomento da autoria individual e sobretudo coletiva nas crianças;
6. **Materiais manipuláveis** que podem ser usados para educação científica.

Para dar um **exemplo tópico**: As crianças podem perguntar sobre “CHUVA”, buscando alguma explicação para por que chove, como chove, o que é chuva... Pode-se organizar um processo de pesquisa infantil que se faz numa sessão, ou numa manhã, ou numa semana, intercalando várias etapas do procedimento. É bem mais pertinente um processo longo de pesquisa, porque pode facultar uma organização mais sustentável, como preparar a questão e o grupo; dividir tarefas no percurso; desenhar a trajetória de 5 dias e aonde se quer chegar; interpor momentos de pesquisa que podem envolver os pais quando, na TV, aparece a “previsão do tempo”, ou a busca em sites que podem ser manejados por crianças que ainda não escrevem ou leem etc. O importante é abrir condições para o desenvolvimento da autoria de cada estudante, estudando cooperativamente. A orientação dos docentes se volta para sustentar a autonomia possível e crescente das crianças, podendo haver produtos pelo caminho, ou pelo menos, no fim, não como peça de “exame” ou “prova”, mas como objetivo a ser atingido. A chuva provém da evaporação da água no solo ou nível do mar, que sobe para formar nuvens, das quais algumas provocam chuva. Chuva é água que cai e, passando pelo ar, viram gotas, havendo, porém, outras precipitações mais fortes, como chuva de granizo. Como objetivo final a ser alcançado pode-se lançar a questão da “importância da chuva” em nossas vidas.

## **2.2 Formação socioemocional**

Não é o caso separar da formação científica, embora façamos esta separação por questão de “análise” (entender pelas partes). Educação científica e emocional são dinâmicas do mesmo processo, que podem ser eventualmente acentuadas num momento ou outro, mas são mais bem desenvolvidas integradamente. Na EI este desafio sempre esteve presente, por ser óbvio: não há sentido algum em dividir momentos, como se não fosse o mesmo processo interdisciplinar. Enquanto as crianças praticam educação científica cuidam, ao mesmo tempo, no mesmo contexto e dinâmica, de seu desenvolvimento emocional. Por exemplo, quando armamos uma discussão científica sobre algum tema de interesse da garotada, sempre surge o lado emocional, sobretudo em crianças, que podem ter dificuldades de convivência, tolhimento na aceitação de argumentos contrários, falta de tratamento adequado dos colegas, controle inadequado de impulsos para responder primeiro ou atropelar os outros, surto de reações inadequadas no grupo (chantagear, trapacear, forçar a barra etc.). É fundamental aprender a dividir as oportunidades de aprendizagem de maneira igualitária, para que se possa



erigir um estilo de autonomia que conviva com a autonomia do colega, racional e emocionalmente. Esta partilha mexe profundamente com pretensões facilmente egoístas, possessivas, intempestivas, de crianças que se sentem provocadas ou ofendidas. Ao mesmo tempo, trabalhando em grupo ativamente, o professor pode observar mais de perto como cada criança manifesta sua “competência emocional”, analisando possíveis gaps ou desvios que podem, logo a seguir, ser trabalhados em termos de um desenvolvimento emocional mais equilibrado. Esta **atividade diagnóstica** torna-se, com a BNCC, componente fundamental da docência: saber indicar problemas manifestos e latentes do desenvolvimento emocional, analisando indicadores importantes, como tendência ao isolamento, feição estressada, respostas ríspidas, mau humor, dificuldade de partilhar espaços, objetos e oportunidades, frequência irregular, e que podem também expressar problemas que a criança traz de fora (da família, por exemplo). Assim, os professores não zelam apenas pelo desenvolvimento intelectual, em geral mais bem analisado, compendiado, entendido, mas igualmente pela sanidade emocional das crianças, em nome de seu bem-estar. A escola torna-se *lugar de cuidado* (Demo, 2019a), em especial na EI. Para que o diagnóstico seja realista e atualizado, é preciso também preparar os docentes para isso, em especial para “ler” cada criança em seu comportamento aparente e implícito, com vistas a captar possíveis necessidades ou desgastes, e certamente isto levará a procedimentos de acompanhamento de perto, criança por criança, para que seja sempre viável **prevenir**.

Com diagnóstico adequado, é possível formular **intervenções prognósticas**, no sentido de trabalhar os problemas e desafios, em nome da formação da autoria emocional de cada criança. Nem tudo é possível resolver na escola, até porque muitos problemas vêm de fora e exigem abordagens extremamente mais amplas e profundas. Tema ubíquo nesse contexto é o desafio de “**impor limites comportamentais**”, reconhecidamente tratado por Tiba (2007; 2007a), em especial na alocução: “*quem ama, educa!*” O termo “impor” limites é forte demais, pois a pedagogia sugere reconstruir em diálogo, convivência apoiadora, reciprocidade de confiança. Saber “**controlar as emoções**” é igualmente referência fundamental do desenvolvimento infantil, já que crianças ainda não possuem os “freios” sociais que adultos manejam. O termo “controlar” é excessivo, também porque vê o lado negativo apenas, quando é também importante saber expressar devidamente as emoções. No entanto, sociologicamente falando, no campo da “socialização”, a sociedade tende a “impor” controles, por conta de forças supervenientes que são mais fortes que a pessoa, como, por exemplo, na manipulação patriarcalista opressiva dos sentimentos femininos.

É, então, função docente agora cultivar **ambiente igualitário** das crianças, seja como exercício da cidadania futura em favor de uma sociedade justa e solidária, ou como percepção clara da igualdade e diferença de gênero, de cor, de etnia, valorizando a diversidade que “enriquece” a população muito mais que pretensas homogeneizações totalitárias. É importante desenvolver acatamento, respeito, empatia, receptividade à diversidade, para que a propensão competitiva infantil seja “educada” para a cooperação preponderante. Este ambiente igualitário significa uma condição coletiva de bem-estar mútuo, onde as crianças podem sentir-se apreciadas, valorizadas, respeitadas, em nome da “comunidade”, da qual são sujeitos plenos, mesmo sob cuidados de adultos. Aparece aí uma questão de direito (à igualdade e diversidade), bem como uma questão de suporte emocional coletivo, que funciona como referência crucial de coexistência instigante para todos. Não se trata de fantasiar uma comunidade perfeita – no fundo repressiva – mas de armar uma condição comum de abordagem adequada dos conflitos, fracassos, insatisfações, desilusões, tanto para superar problemas, quanto para saber conviver com eles “produtivamente”. Será sempre tema importante “*negociar conflitos*”, uma ideia que pode ser suficientemente realista, pois, não só aposta na negociação, como aceita que conflitos sempre teremos. Também será tema fundamental o trato com *as diversidades* de toda sorte (diferença de gênero, etnia, raça), incluindo as crianças portadoras de necessidades especiais, que possuem os mesmos direitos em geral, mais os direitos à diversidade.

### 3 ENSINO FUNDAMENTAL

Num estágio mais avançado, a seriação não faz mais sentido: todos os estudantes do Ensino Fundamental (EF) estão no mesmo espaço e tempo, cada um se desenvolvendo dentro de seu ritmo e expectativa, com apoio dos docentes e da comunidade de aprendizagem. Isto exige da escola um acompanhamento individualizado dos alunos, para que se tenha claro em que nível se encontra, para se poder indicar, em caso, por exemplo, de transferência, em que ano estaria. É fundamental também este acompanhamento para saber se cada estudante está no ritmo apropriado, não sendo aceitável deixá-lo atrasar-se. Pode, porém, adiantar-se, terminando o EF antes, se assim conseguir, sem estresse. Neste texto, mantenho ainda a distinção entre Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF), tanto porque há diferença enorme de desempenho, quanto porque ainda temos dois profissionais distintos em jogo: nos AI, temos

o pedagogo; nos AF, o licenciado. Para exemplificar tais diferenças, veja-se a Tabela 1, sobre aprendizado adequado em Sobral (que ficou célebre pelo melhor Ideb nacional): em 2015, o aprendizado adequado de matemática foi de 95%, extremamente elevado (também porque é similar ao desempenho finlandês) e o de língua portuguesa, de 95.6%.

Tabela 1 - Sobral (CE) – Ideb 2005-2015 – Aprendizado Adequado no Ensino Fundamental (EF) (%).

	2005	2007	2009	2011	2013	2015
4ª/5º EF-M	07.0	22.7	65.7	83.2	86.0	95.1
4ª/5º EF-LP	16.5	33.7	65.7	75.7	87.0	95.6
8ª/9º EF-M	03.8	03.2	07.1	12.8	26.5	54.9
8ª/9º EF-LP	06.0	08.2	18.6	24.8	37.9	61.8

Fonte: Todos pela Educação. M = Matemática. LP = Língua Portuguesa.

Nos AF, porém, quando entra em cena o licenciado, há uma queda estrondosa de desempenho: em matemática, perdem-se cerca de 40 pp; em língua portuguesa cerca de 34 pp. Nos AI, a diferença entre desempenho em matemática e língua portuguesa era quase imperceptível (95.1 vs 95.6); nos AF, a diferença já era de cerca de 7 pp. Nas cifras nacionais, a diferença é bem menor, mas muito acentuada também. Por exemplo, o desempenho adequado em matemática nos AI foi, para 2017, de quase 50% (48.9%); nos AF, de apenas 21.5% - uma queda de 27.4 pp. Esta diferença escabrosa de desempenho é complexa e também estranha. O pedagogo, cuja formação em geral é vista como menos adequada, é quem se desempenha bem melhor, embora os resultados sejam ainda muito insuficientes. O licenciado tem desempenho bem abaixo, mesmo que seja uso na universidade ver licenciaturas como oferta bem superior à pedagogia. Na prática, parece o contrário. Licenciados de matemática questionam o desempenho em matemática do pedagogo, por vezes com razão, porque pode tratar-se de uma “matemática menor” (Demo, 2017a). No entanto, quando se trata da “matemática do matemático”, funciona extremamente menos. Talvez uma vantagem do pedagogo seja de, oferecendo todas as disciplinas, ter contato sustentado com os estudantes, podendo formar um conluio positivo recíproco. Esta é uma ideia importante para a BNCC, ao postular o tratamento interdisciplinar dos conteúdos (primeiro, por área, depois misturando tudo), porque vai permitir outra configuração escolar: todos estudando juntos todas as matérias, ao mesmo tempo. O mínimo que se poderia dizer é que o *modus operandi* do pedagogo está bem mais próximo de requisitos da formação socioemocional do que o do licenciado que, *grosso modo*, chega, dá aula, e se vai.

Um dos objetivos agora é superar as diferenças negativas entre AI e AF, viabilizando uma progressão continuada do estudante sem maiores solavancos. Não faz sentido que,

mudando de docente, o desempenho caía assustadoramente, até porque, com o tempo, o desempenho docente será “nivelado” interdisciplinarmente, sendo a aprendizagem dos estudantes obra coletiva docente. Se o objetivo da escola é garantir a aprendizagem autoral dos estudantes, não repassar conteúdos de modo instrucionista, a aprendizagem estudantil será resultado da aprendizagem entrelaçada dos docentes.

### **3.1 Anos Iniciais (AI)**

O evento maior nessa etapa é “**alfabetização**”, que continua sendo o calcanhar de Aquiles do pedagogo. Após três anos (inventou-se aqui que alfabetização ocorre em 3 anos), menos da metade, na média nacional, está alfabetizada, havendo estados que não chegam a 25% (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019). Não estamos sabendo resolver o problema, em parte porque não temos cuidado do *alfabetizador*. Quando nos lembramos dele, em geral é para questionar seus métodos mais abertos, obrigando a retomar o método fonético ou algo parecido, e nunca mexemos em sua formação original, porque a pedagogia não está disposta. A escola pública tem uma tarefa hercúlea pela frente, porque é muito diferente alfabetizar crianças que, em geral, chegam à escola pela primeira vez, e menino rico que já vem alfabetizado do pré-escolar. Não pode valer isso com escusa, mas é importante ter em mente que, para ter êxito na alfabetização na escola pública, precisamos de “**superalfabetizadores**”. Uma das primeiras habilidades seria saber formular e praticar um projeto de alfabetização com devida autoria, sem submissão a modismos de qualquer espécie, voltado compromissadamente para o sucesso do aluno, sobretudo do mais pobre. Não sendo o alfabetizador um profissional bem formado da aprendizagem, a tendência é reproduzir modelos e usos de pendor instrucionista que não conseguem motivar o estudante de modo satisfatório.

O PNAIC é um programa oficial que expressa bem muitas de nossas mazelas na escola. Primeiro, inventou-se a ideia de que alfabetização se dá em até 3 anos, sem maiores fundamentações, já que qualquer noção mais alentada de alfabetização, sobretudo freireana, vai aceitar que alfabetização é projeto de vida, não de 3 anos (Freire. 1989; 1997). Houve recentemente a tentativa de abaixar para até 2 anos, mas os municípios reagiram mal, porque, na prática, não estão conseguindo encarar o desafio. Segundo, não se mudou em nada a formação original do alfabetizador, certamente o fator mais sensível para qualquer mudança significativa na escola e na alfabetização: não tendo autoria nenhuma em alfabetização, copia

modelos. Terceiro, o tiro saiu pela cultura porque, havendo 3 anos disponíveis, a tendência é retardar, para depois não ter mais chance de realizar, um tipo perverso de “progressão automática”: não se alfabetiza, mas também não se reprova. Claro, não é o caso reprovar. É, porém, o caso garantir a aprendizagem do estudante para que possa ser aprovado regularmente (a LDB chama a isso de *progressão continuada*). Quarto, por ser programa nacional, vindo de cima, acaba interessando apenas os recursos vinculados, não a proposta em si, até porque, como proposta, não tem maior significado. Um enrola o outro, o outro enrola o um – e assim vamos subindo para baixo!

Não vou aqui revisar os projetos de alfabetização em voga, tradicionais e menos tradicionais, alguns mais atuais. Apenas vou tentar sugerir algumas achegas autorais, baseadas em pesquisa dos estudantes para que possam, na rapidez possível, ser “alfabetizados”. A questão é ampla, já muito estudada, com muitas conceituações disponíveis (alfabetização, alfabetismo, letramento etc.) (Sares, 2004), sem falar que, com as tecnologias digitais, manejo do computador, em especial “programação digital” também são “alfabetização”, como, por exemplo, Papert imaginou na década dos 90 (1994). A ideia é propor uma alfabetização como autoria das crianças, através da qual ela reconstrói a habilidade de ler como gesto de autoria, implicando o desenvolvimento previsto por Freire de desenvolvimento intelectual e emocional. Esta ideia, vamos logo adiantar, não conflita necessariamente com procedimentos *instrutivos*, desde que não sejam *instrucionistas*, como decorar o alfabeto, a tabuada, usar a máquina de calcular e outras coisas que manipulamos toda hora. Centra-se, porém, num estilo de alfabetização fundado na autoria do estudante, à medida que consegue produzir sua escrita, sua leitura, sobretudo seu texto próprio. Podemos, então, deixar de lado se isto acontece em até 3 anos; pode acontecer no 1º, como depois do 3º, desde que aconteça, dentro do ritmo de cada estudante, sob orientação obsequiosa do professor.

Deixo também com o professor decidir se, primeiro, há que “dominar” o alfabeto e os números (os códigos), para só depois compor um texto, ou se podemos fazer isso de modo concomitante. Propendo para a segunda opção, porque é muito mais motivante, pois temos uma razão para escrever, sem aquela aridez de engolir letras fora de contexto. Ao invés de “treinar” a feitura das letras e números por si, fazemos por algum objetivo importante que pode mover melhor o estudante a participar. Retomo, então, um exercício que fiz para o Ensino Médio (EM) (Demo, 2018a), usando o tema da água como referência de pesquisa de 1 mês, apenas como exemplificação. Uso o mesmo tema de caso pensado, para sugerir que o tema pode ser qualquer um, a gosto dos docentes ou dos docentes/discentes, importando o exercício de autoria, consonante com cada aluno, sua idade, nível de desenvolvimento e

motivação intrínseca. *Assumimos que pesquisa é móvel fundamental da aprendizagem em todas as etapas educacionais, desde o pré-escola até ao doutorado.* O que muda é a pertinência de cada etapa, totalmente adaptada aos estudantes dessa etapa, ou seja, o espírito é o mesmo em todas as etapas, mudam as etapas em sua intensidade e pertinência. Apara esclarecer esta ideia, organizo preliminar e tentativamente a intensidade e pertinência da pesquisa (autoria) em cada etapa:

a) Na **educação infantil**, pesquisar significa atividades ainda preliminares, com metodologia apenas incipiente ou insinuada, com experimentação esboçada, sempre em ambiente enfaticamente lúdico, participativo, também barulhento, um pouco caótico, como são crianças livres que gostam de se manifestar livremente; não importam resultados específicos ou precisos, mas o processo de exercitar a arte de argumentar, fundamentar, para entender que só falamos, num contexto de discussão científica, aquilo para o qual temos alguma base; esta base é o foco, ainda incipiente, apenas inicial. Uma regra fundamental é que pesquisa precisa ser uma grande brincadeira, envolvendo as crianças em atividades instigantes e que realizem, ao lado, do desenvolvimento intelectual, também o emocional. Por exemplo, praticar experimentação pode ser muito importante, sobretudo em sites com experimentação virtual, para que hipóteses de trabalho possam ser testadas e levem a mudar a visão de mundo, mesmo com resistência natural das crianças, como sempre observou Piaget (1971. Ackerman, 2001). Em geral, aceita-se que aprendizagem ocorre nesse interstício, entre um esquema mental que ruí e outro que se erige, autoralmente. Para atualizar nossa perspectiva de formação infantil, sugiro girar em torno de “*educação científica*”, como descoberta preliminar das crianças. Pode-se fazer uma espécie de Feira de Ciência ou de outros conteúdos (Arte, Desenho, Teatro, Música etc.), como expediente para favorecer pretensões autorais dos pequenos. A formação emocional é exercida no mesmo processo, não separadamente, incluindo perspectivas consideradas estratégicas para o amadurecimento pessoal e coletivo, controle emocional e comportamental, capacidade de relacionamento equilibrado e cooperativo, incluindo também problemas trazidos de fora da escola e que impactam a convivência e o aprendizado.

b) No **Ensino Fundamental (EF) – Anos Iniciais (AI)**, girando em torno da “*alfabetização*” em sentido amplo, como projeto formativo intelectual e emocional, os alunos podem, devagar, se expressar por escrito, mesmo mui incipientemente. Podem entender que a

escrita e a leitura sejam partes constituintes da aprendizagem autoral, tornando-se central para elas, não reproduzir letras e números, fazê-las redondinhas ou jeitosas apenas, mas saber marcar a autoria de cada qual, individual e coletivamente. Não vale só reproduzir palavras, pequenos textos, mas extrair do estudante sua capacidade autoral que vibra dentro dele autopoieticamente. O texto deve servir para manifestar ideias, conceitos, categorias que o estudante entendeu, reconstruiu e argumentou, com orientação docente. O docente não pode entender pelo estudante; mas pode “mediar”. Alfabetização torna-se então algo mais elevado e intenso (por vezes, sob rubricas como letramento, alfabetismo – não apenas soletrar, mas inquirir e reconstruir sentidos) (Freire, 1989), disputar interpretações, argumentar posições, questionar condições sociais etc. Mais que no nível anterior, educação científica precisa tomar corpo mais visível, rumando para o compromisso de produção discente metodologicamente elaborada, passo a passo. Os primeiros textos serão toscos, de algumas linhas; mas, sob orientação docente, poderão melhorar em cada nova tentativa, até virar algo maior, sobretudo melhor, com argumentação e leitura sempre mais presentes. Feiras de Ciência de outros conteúdos, em especial interdisciplinares, podem ser motivação muito importante para oferece um palco instigante para as autorias. A formação socioemocional transcorre concomitante com a formação intelectual, o que levaria a ver alfabetização não só como “ler a realidade”, mas “conviver numa comunidade de autores”, competitiva e cooperativamente. É ainda mais importante propor ocasiões para os estudantes mostrem o que produzem, pesquisam, inventam, como motivação ainda mais incisiva para crescerem como autores intelectuais e emocionais.

Na era digital, alfabetização toma outras configurações, muito mais exigentes e complexas, incluindo também a concorrência do celular e da web (Gordon, 2017. Baron, 2015. Newton, 2018) que induzem a ler mais, mas a ler superficialmente (Carr, 2010; 2015). Gallagher (2009) chega a criticar o que chama de “leituricídio” (*readicide*), acusando a escola de “estar matando a leitura”. É fundamental que o professor motive os estudantes a ler, também textos maiores e mais complexos, retomando o fio da meada, mas sem maldizer as novas tecnologias, porque podem ser úteis, se soubermos usar. É mais prudente achar um lugar para o celular na escola, do que pretender descartá-lo, pois o treco tem mais chance de descartar a escola do que ao contrário.

c) No **EF – Anos Finais** (AF), temos um aluno um pouco mais amadurecido que agora lê naturalmente, escreve naturalmente e podemos então esperar que possa fazer textos autorais mais significativos, metodologicamente mais escorritos, mais bem lidos, elaborados,

discutidos, sopesados e também multimodais (áudio, vídeo, animação, filme, foto, hiperlinks etc.). Tem agora na sala de aula um licenciado, presumivelmente mais bem apetrechado academicamente, muito embora os dados indiquem o contrário, ostensivamente. Corre o risco de disciplinarização tacanha dos conteúdos, caso não ocorra o planejamento participativo de todos, sob o guarda-chuva de alguma problematização abrangente e alongada. A exigência de educação científica cresce, expressa em textos e produções com marca sempre mais clara de qualidade científica e que redundam em possíveis Feiras de toda a sorte, como evento coletivo da autoria da escola. As atividades de aprendizagem precisam ser articuladas mais ainda, incluindo *ler, estudar, escrever, elaborar, pesquisar, fundamentar, reconstruir*, como fundamentos importantes da aprendizagem autoral e como instigações para reconstruções coletivas (grupos de estudo, de pesquisa), nas quais, interdisciplinarmente, seja viável tecer as teorias em ambiente também competitivo, mas sobretudo *cooperativo*. A formação socioemocional eleva o tom, no sentido de cuidar de alunos já na adolescência, tornando-se fundamental trabalhar dimensões do desenvolvimento emocional estratégico, como relação de gênero, sexualidade, manejo e competência emocional, de sorte que a autoria combine, naturalmente, o lado intelectual e emocional. A educação científica também sobe de tom, aproximando o estudante sempre mais do desempenho científico textual e de outras produções possíveis, distinguindo e produzindo com qualidade científica crescente.

Pode-se manter os anos (seriação) (do 1º ao 5º, do 6º ao 9º), por enquanto, também para não espreitar o professor, os pais em especial, bem como os cães de guarda da SED, mas o desenvolvimento natural vai redundar em sua diluição paulatina e definitiva. Os estudantes, então, participando ativamente de uma comunidade de aprendizagem, inserem-se em projetos de pesquisa de longo prazo, variados, organizados pelos docentes com planejamento coletivo institucionalizado, para que possam também acolher o currículo proposto oficialmente. Não é o caso abandonar a referência curricular, tanto quanto não é o caso fazer do currículo “grade” fatal. Esta evolução exige, porém, monitoramento de perto, institucional, documentado (impresso e/ou virtual) da condição de cada estudante, comprovado pela produção própria (individual e coletiva) constante de modo visível (portfólio), através do qual podemos ter noção bem mais clara do que com prova das virtudes e carências de cada estudante. A avaliação muda completamente para um **requisito pedagógico do cuidado**, não como “controle” ou “cerceamento”. Todo texto pode ser refeito, até ficar bem feito, respeitando os ritmos e condições individualizados. Não há nota definitiva, até terminar o ano ou o período, porque nota não é cadafalso, mas indicador sugestivo aberto do desenvolvimento, em especial



qualitativo. No centro da atividade docente está o cuidado com a autoria estudantil, devidamente avaliada (cuidada), o que permite também assegurar, em caso de transferência, por exemplo, em que “ano” o estudante está, podendo ser encaixado em outra escola, onde todos os estudantes estão categorizados por ano.

Descrição preliminar da **intensidade e pertinência da autoria** (intelectual e emocional) por etapas.

	Educação Científica	Educação Emocional	Currículo	Avaliação	Didática	Organização	Professor	Escola
<b>EI</b>	Iniciação lúdica; experimentação preliminar; exercícios de argumentação	Desenvolvimento integral encaixando o intelectual e o emocional	Manter ao fundo como referência legal; instrumento, não cadafalso	Apenas indireta, comportamental	Aprender como autor (pesquisa)	Sem aula; atividades de aprendizagem arquitetadas pelos docentes	Profissional da Aprendizagem	Integral (formação integral, intelectual & emocional)
<b>EF-AI</b>	Alfabetização cientificamente estruturada (de 6 a 8 anos); lúdica mormente; iniciação textual estruturada	Alfabetização comprometida com ler a realidade e conviver cooperativa e individualmente	Manter como referência, sempre interdisciplinar; reconstruir os conteúdos autoralmente	Avaliar a autoria do estudante, em especial o processo, não resultados finais. Sem provas	Aprender como autor (pesquisa)	Sem aula; atividades de aprendizagem arquitetadas pelos docentes	Profissional da Aprendizagem	Integral (formação integral, intelectual & emocional)
<b>EF-AF</b>	Projetos de pesquisa longos interdisciplinares, para cuidar da autoria dos estudantes, com cientificidade crescente	Aprender em grupo, apreciar a diversidade, apoiar e sentir-se apoiado, controlar as emoções	Manter como referência, elevar o compromisso reconstrutivo, evitando o instrucionismo	Sem provas; avaliar autoria estudantil; aprimorar a cientificidade textual, também multimodal	Aprender como autor (pesquisa)	Sem aula; atividades de aprendizagem arquitetadas pelos docentes	Profissional da Aprendizagem	Integral (formação integral, intelectual & emocional)

#### 4 EXERCÍCIOS INTERDISCIPLINARES DE AUTORIA

No pano de fundo, pode-se manter a referência ao texto sobre “atividades de aprendizagem” para o EM (Demo, 2018a), que agora vou reconstruir para AI e AF, também para EI, *mutatis mutandis*. Em particular na EI, é imprescindível saber modular as atividades de aprendizagem para crianças de 4 a 5 anos, sobretudo quando se trata de crianças oriundas de lares mais pobres, menos informadas, com vocabulário restrito, em hábitos escolares, sem acesso às tecnologias da informação, com condições sanitárias e de saúde precárias e contando com pouco ou nenhum apoio em casa, por várias razões (pais analfabetos ou semianalfabetos, lares pouco ou nada estruturados, situações de violência doméstica de dentro e de fora, lares matrifocais com pouco espaço ou ambiente para estudo em casa etc.).

##### 4.1 EI (Educação Infantil)

Trata-se de crianças de 4 e 5 anos e isto pede consideração adequada docente, tanto para não exigir demais, nem de menos. Exige-se demais quando se fantasia a criança como adultoide, desrespeitando o ponto de vista e condição própria dela. Exige-se de menos, quando a criança usa a instituição para passar o tempo, enquanto os pais trabalham, brincando sem orientação pedagógica. Leve-se em conta também que a atenção infantil é limitada, dependendo sumamente da motivação intrínseca (Norton, 2016) – ela pode passar a manhã inteira absorta, brincando com coleguinha, se isto a fascinar. Caso contrário, logo se desinteressa. É regra também do cuidado infantil variar frequentemente as atividades, alimentando movimentação constante da criança, com liberdade e alguma disciplina, seguindo nisso o patrimônio legado por grandes educadores infantis como Montessori, Piaget, Freinet etc. Vou sugerir aqui propostas de pesquisa de 1 semana (5 dias), mas este tempo pode ser menor ou maior; é apenas uma exemplificação, focada em “**educação científica**” (incluída aí dentro a **formação socioemocional**). Esta organização é uma versão apenas, podendo ser feita de mil outras maneiras, a depender da criatividade docente, da instituição, do espaço físico, dos materiais disponíveis, do laboratório etc. O tratamento deve ter o contorno de uma “**grande brincadeira**”, tendo as crianças como protagonistas, sob orientação.

1 Semana (ÁGUA)		
Dia	Tópicos	Objetivo
1	<p>Uma <b>manhã</b> de <i>introdução</i> ao tema da água, destacando possíveis hipóteses que poderiam interessar às crianças, começando por elas: o que elas sabem sobre água, o que gostariam de saber, o que questionam, o que acham estranho... Procura-se chegar a um acordo coletivo sobre o que vamos estudar juntos na semana.</p> <p>É tarefa docente preparar antes os materiais para esta sessão, de tom sempre lúdico, como cartazes, desenhos, sites, slides, uso do celular ou do computador, conforme a situação. Como se trata de abordagem interdisciplinar, os materiais precisam ter esta configuração, evitando-se a “disciplinaridade”, embora esta possa comparecer em momentos específicos, a critério docente ou por sugestão das crianças, quando querem trabalhar algum tópico disciplinar.</p> <p>Algumas crianças podem ler alguma coisa, outras não (em especial as mais marginalizadas); é o caso o docente ler para elas, mostrar com slides ou desenhos, ou outros recursos eletrônicos, tendo como objetivo destacar as hipóteses que as crianças apreciariam trabalhar. Todas podem desenhar ou expressar-se de outras formas, como encenar, cantar, conversar... Nunca se esqueça que estamos cuidando da autoria delas, sendo fundamental o que produzem (não só texto), que é também a referência fundamental da “avaliação” (para cuidar).</p> <p>Como cumpre respeitar, sem asfixia, o currículo (BNCC), é questão docente manter, na retaguarda das atividades, os tópicos curriculares sugeridos oficialmente.</p> <p>-----</p> <p>À <b>tarde</b>, aborda-se uma das hipóteses selecionadas, digamos <b>por que e como chove?</b> É importante que as crianças possam “descobrir” a resposta,</p>	<p>Definir as hipóteses de trabalho sobre água que as crianças preferem para pesquisar na semana.</p> <p>Explicar claramente que as atividades são “de pesquisa”, implicando alguns cuidados metodológicos (muito preliminares) e produção delas assídua.</p> <p>Provocar a capacidade de argumentar e contra-argumentar, fundamentando o que se fala.</p> <p>Desenvolver procedimentos de cooperação, envolvimento emocional, controle dos sentimentos,</p>

	<p>ou encaminhar o processo de resposta, não importando muito se é correta ou não. Os professores podem oferecer vários materiais, dos quais se poderia extrair noções de por que e como chove, via desenhos, ou sites com desenhos, visualizações, fotos, videogames que contêm chuva no enredo etc. É tarefa docente que, enquanto as crianças brincam com chuva, tópicos curriculares sejam tratados, sem estresse, porém. Pode-se dividir o grupo em equipes pequenas, de até 5 crianças, para que discussão possa render melhor e todos passam participar ativamente, sendo o caso a turma eleger um líder e um escriba (ou um líder-escriba), como porta-voz. Pode-se estabelecer um ambiente de jogo, no sentido de achar a melhor montagem (também na web) de como e por que chove, testando-se o entendimento das crianças, sobretudo como procedem argumentativamente.</p> <p>Enquanto “estudam” é o caso cuidar do lado socioemocional: participação no grupo, controle das emoções, envolvimento com as atividades, tolerância da diversidade, capacidade de manifestação adequada dos sentimentos, bem-estar geral de todas etc. Havendo conflito, decepções, exclusões, é fundamental trabalhar o problema, enfatizando o lado formativo da cooperação de todas as crianças.</p> <p>Se houver laboratório físico e/ou virtual, é possível ensaiar como a natureza produz chuva...</p> <p>Como produção da turma, pode-se montar um desenho individual e/ou coletivo do processo de produzir chuva...</p>	<p>importância da motivação intrínseca.</p>
2	<p>Pode-se reservar o dia para trabalhar a <b>importância capital da água na vida das pessoas</b>, buscando argumentos e conhecimento sobre o desafio: o corpo é, na maior parte, água; importância de beber água durante o dia; água potável e sua exiguidade no planeta, com tendência à redução contínua; água que se bebe em casa.</p> <p>De <b>manhã</b>, pode-se, ludicamente, pesquisar a questão, por todos os ângulos (que representam, então, a retaguarda curricular), cabendo aos docentes selecionar material de toda ordem para a manipulação das crianças, inclusive digitais. Pode-se também incitar as crianças a procurarem materiais pertinentes, desde que haja “fontes” (textos, sites, audiovisuais etc.).</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, a tarefa poderia ser montar alguma apresentação divertida, encenada, da importância da água na vida das pessoas, com cada equipe elaborando suas ideias. Pode ser um teatro, uma paródia cantada, uma dança etc., de sorte que permita argumentar em favor da hipótese selecionada. Pode-se colocar em ambiente lúdico mais visível, por exemplo, como cada criança bebe água, quanto, vezes por dia, e os recipientes que usam – pode-se pedir que todas tragam seus recipientes, para uma exposição, não para concorrer, mas para apreciar a diversidade e importância.</p> <p>Para ser coerente, como educação científica, as crianças deveriam começar a tarde, organizando-se como pesquisadoras da questão, acordando sobre a hipótese de trabalho, procedimentos, resultados. A execução da tarefa é a produção delas que os docentes vão avaliar para cuidar.</p>	<p>Montar uma hipótese que ocupe o dia todo; na manhã, pesquisar; na tarde, apresentar.</p> <p>Quanto à formação socioemocional, cuidar que a dose de competitividade seja compatível com o objetivo maior da cooperação.</p> <p>Cuidar da participação de todos, evitando que crianças fiquem excluídas.</p>
3	<p>Dia reservado para “<b>brincadeiras</b>” com o tema da água, incluindo inserção no espaço da “arte” (poesia, literatura, teatro, filmes, jogos etc.), ou de videogames, ou de canções populares que trabalham água etc. Os docentes podem/devem, antes, preparar tais brincadeiras, para reforçar a vocação lúdica infantil e tornar animado o tempo na escola. Crianças gostam de ambiente de show, cantando, se movendo, dançando, no centro do cenário. Pode-se usar a <b>manhã</b> para pesquisar as apresentações, discutir, acertar.</p> <p>-----</p> <p>E pode-se usar a <b>tarde</b> para as apresentações, tendo os docentes como público atento e avaliador. O ambiente de brincadeira é particularmente</p>	<p>Enfatizar o lado lúdico da educação científica e formação socioemocional.</p> <p>Fomentar a motivação intrínseca, também para aprender o autocontrole emocional. Aprender a negociar conflitos.</p>

*Ensaio*  
*Aprender como autor na educação infantil e ensino fundamental*

	propício para cuidar da formação socioemocional, já que, sendo o lúdico sua expressão maior, nisso aparece facilmente o perfil de seu desenvolvimento emocional, capacidade de autocontrole, disposição cooperativa ou competitiva, conflitos possíveis com colegas, em casa, com docentes etc. É fundamental que as crianças possam expressar-se com liberdade e disciplina, unindo cuidado científico e emocional, conforme à sua idade.	
4	<p>Dia para estudar <b>água como problema planetário</b>.</p> <p>De <b>manhã</b>, trabalhar com as crianças os maiores problemas planetários relativos à água, como mudanças climáticas, descongelamento das calotas polares, regimes mais violentos de chuva e inundações (também no Brasil), diminuição contínua da água potável no planeta (rios cada vez menores), crises da água em muitos lugares, rios, mares, oceanos poluídos etc. Os docentes disponibilizam materiais fartos e diversificados para as crianças poderem se familiarizar e discutir a questão, ou uma questão a gosto, sob orientação.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, estudar, pesquisar a situação da água na cidade em que se mora, talvez “falta de água” em bairros ou na região, qualidade da água que se tem em casa (problemas de tratamento); situação da água na casa de cada criança, incluindo relatos de como em casa se maneja água, como se discute água etc.</p> <p>A tarde pode terminar com uma proposta de cada grupo: <i>o que as crianças sugerem que as autoridades deveriam fazer em relação à crise da água?</i> Os professores podem realçar qual sugestão poderia ser a mais viável..., sem aguçar a competitividade.</p> <p>Enquanto se cuida da autoria intelectual, cuidar igualmente da autoria socioemocional, no trabalho de grupo, nas expressões individuais e coletivas, nos possíveis conflitos de grupo ou outros de relacionamento,</p>	<p>Introduzir questões planetárias sobre a água, em contexto apropriado para crianças.</p> <p>Oportunizar que as crianças se manifestem, com argumentação devida, sobre a crise da água.</p>
5	<p>De <b>manhã</b>, compor e apreciar os resultados da semana toda, em especial como as hipóteses de trabalho foram trabalhadas, por grupos e no todo. Alguns problemas abordados, outros tantos a abordar no futuro. Importância da água na vida das pessoas e sociedades. Fazer uma revisão ou retomada dos temas e procedimentos, pelos quais as crianças passaram na semana, sua pertinência, o aprendizado ocorrido, as grandes questões que ficaram em aberto.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, período de conclusão da semana de pesquisa. Pode-se organizar de modo que cada equipe apresente sua realização que considera mais pertinente, no processo de pesquisa na semana. Para tornar o ambiente mais crível, pode-se sugerir que as crianças, em grupo, elaborem alguma proposta, manifesto, posicionamento que levam para os pais, em termos de como lidar com a água em casa.</p> <p>Dentro da formação científica, cuidar da formação socioemocional, para que as crianças cresçam, não só como analistas de hipóteses, mas sobretudo como seres humanos comprometidos com o bem comum do planeta, no qual sobressai a água: o bem-estar de cada qual depende do bem-estar do planeta.</p>	<p>Dia conclusivo, colhendo o que se plantou na semana.</p> <p>Resultados mais pertinentes da semana.</p> <p>Alguma proposta de comprometimento com a importância da água na vida de todos.</p>

É o caso destacar neste tipo de montagem com foco na autoria dos alunos:

- a) aprendizagem vista integralmente, como movimento intelectual e emocional, buscando o desenvolvimento de ambos;
- b) ênfase na autoria dos estudantes, individual e coletiva, combinando educação científica com emocional;

- c) papel mediador docente, devotado a desenvolver a autoria integral das crianças; organizador das atividades autorais, dos materiais apropriados; avaliador e parceiro da pesquisa estudantil;
- d) visão de pesquisa como atividade formativa (intelectual e emocional) de longo prazo;
- e) tratamento curricular encaixado no processo de autoria estudantil;
- f) consideração adequada da condição infantil, em especial da ludicidade.

#### **4.2 AI (Anos Iniciais)**

Começa o EF, tendo como primeiro lance os AI (1º ao 5º ano), e como fulcro “alfabetização”. Tomamos aqui alfabetização como processo formativo, *à la* Paulo Freire (1989; 1997), durando a vida toda, embora receba, nesta etapa, ênfase específica, procedimento hoje típico no mundo todo. Consideramos proposta equivocada a noção de alfabetizar em até 3 anos, primeiro porque é um prazo totalmente “inventado” (já se pensou em reduzir a 2, mas as prefeituras reagiram mal), e, segundo, porque introduz no vácuo dessa permissividade a progressão automática (a LDB defende a progressão continuada): deixa-se o tempo passar, e, completando-se o 3º ano, a alfabetização não está efetivada nem na metade dos estados (Demo, 2017)<sup>2</sup>, havendo estados onde estaria ainda em apenas por volta de 20% (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019:155). Como anotamos antes, o desempenho do pedagogo na escola (AI, que é sua seara) é bem superior ao do licenciado (AF), mas fica comprometido com resultados muito ruins em alfabetização. Sem pretender aqui, de forma alguma, “ensinar a alfabetizar”, mesmo tendo exercido esta tarefa em algum momento, faço o esforço de organizar um processo de pesquisa de longo prazo (2 semanas) que possa mediar o desenvolvimento desta habilidade, embora apenas como exemplificação tópica. A noção de “longo prazo” contém também a pretensão de mostrar que aprendizagem autoral não combina com aula de 45 minutos, porque nenhuma atividade de aprendizagem (Demo, 2018) é viável nesse lapso. Serve apenas para “repassar conteúdo”, não tendo nada a ver com aprendizagem autoral.

Em condições mais avançadas, pode-se (deve-se) superar os anos (a seriação), trabalhando a totalidade dos estudantes no mesmo espaço/tempo, sem aula, com projetos

---

<sup>2</sup> Veja textos sobre Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no blog – ensaio 154 a ensaio 157.

instigantes de problematização que cultivem a autoria estudantil. Isto implica, contudo, monitoramento de perto de cada aluno por parte dos docentes, para não prejudicar em caso de transferência, por exemplo (saindo da escola ou chegando de outra escola). Esta avaliação é feita pela autoria do estudante (pelo que ele produz), estando comprovada no portfólio (pasta na qual estão os trabalhos feitos desde o início). É preciso acompanhar o currículo oficial, sem nele enforçar-se, como referência de fundo a ser respeitada. Domínio de conteúdo não é foco importante, embora faça parte; importante é aprender como autor (Demo, 2015; 2018).

A querela eterna sobre se, para alfabetizar, cumpre antes aderir ao método fonético ou similar (decorar o alfabeto, por exemplo), vou deixar para o professor resolver, porque é ele quem precisa encarar o problema e “resolver”. Na estruturação aqui proposta de pesquisa, admito, pessoalmente, que podemos agir concomitantemente, também para que o domínio de conteúdos alfabéticos tenha sua razão de ser na autoria do estudante. Na EI propus um ensaio de 1 semana; aqui puxo para 2 semanas, a título de exemplo, apenas. O desafio da formação socioemocional é feito concomitantemente ao da formação intelectual, exigência importante da BNCC (Demo, 2019a). Por conta do conceito de alfabetização como formação permanente, não separo o tempo nos AI (em especial, ignoro os 3 primeiros anos, porque é um prazo puramente inventado).

Semana 1 (Anos Iniciais)		
Dia	Tópicos	Objetivo
1	<p>De <b>manhã</b>, introduzir o que se considera “alfabetização”, na parte alfabética e numérica. Não se trata de dar aula, mas de reunir os estudantes para participarem da reconstrução conjunta (professor e estudantes) do que vamos considerar alfabetização daí para frente. Acentuar o lado semântico da tarefa (entender e produzir sentidos), não só o sintático (códigos gramaticais alfabéticos e numéricos). Não é fora de propósito “decorar” alguns deles (alfabeto, números, tabuada), desde que não seja procedimento apenas instrucionista obtuso. Os docentes oferecem materiais aos estudantes, tomando-se em conta a condição da turma: os que não sabem ler, precisam acompanhar por desenhos, figuras, gráficos e outros materiais audiovisuais, enquanto os que sabem ler, já podem usar textos de leitura. Com acesso à internet, é importante que se use esta possibilidade, incluindo a feitura de textos multimodais preferenciais, sendo importante achar um lugar pedagógico para o celular (evitando apenas proibir). Embora celular não seja ferramenta propícia à elaboração autoral, pode ser para buscar conteúdos, informação, comunicação, organização do estudo em grupo etc. Questão chave: diagnosticar os estudantes para aquilatar a diversidade de níveis, como é comum em escola pública. A melhor maneira de avaliar: pedir que produzam alguma coisa, de preferência por escrito ou desenhando.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, os estudantes são convidados a fazer alguma autoria incipiente, escrevendo ou desenhando, ou compondo materiais que indiquem seu entendimento de “alfabetização”. Podem-se usar todas as formas de expressão dos estudantes, desde que autorais, de dentro. A título de</p>	<p>Reconstruir o que é “alfabetização”, para que sirva de norte daí para frente.</p> <p>Diagnosticar a condição intelectual e emotiva dos estudantes.</p> <p>Iniciar processo de cultivo da autoria de cada qual, individual e coletiva (de quem sabe ou não sabe ler e escrever).</p> <p>Introduzir a ideia de que a base da formação é via pesquisa e produção própria.</p>

	<p>exemplo: o que os estudantes acham ser alguém alfabetizado e não alfabetizado, esclarecendo as diferenças.</p> <p>Enquanto se cuida da alfabetização intelectual, cuidar da alfabetização emocional, começando pelo diagnóstico das condições emotivas das crianças, como se expressam, como convivem, como se conflitam, se há gente retraída, isolada, se há outros agressivos etc. Balancear argutamente autoridade com liberdade, também calibrando disciplina e criatividade.</p>	
2	<p>Iniciar o trato com o alfabeto e com os números, respeitando a proposta teórico-prática de cada professor, desde que saiba desenvolver autoralmente. Levar a distinguir entre a palavra escrita (domínio sintático) e seu significado (domínio semântico). Combinar jeitosamente saber escrever com saber entender (“ler a realidade”). Começar alguma autoria textual, do início, sempre indo além do mero bilhete, ou recado para a mamãe, de palavras ao léu, para chegar a alguma “elaboração” mental.</p> <p>Na parte da <b>manhã</b>, a escritura de palavras pode ser ensaiada (fonicamente) ou já também semanticamente, visando a lidar com perícia o alfabeto e os números, sobretudo a saber usar semanticamente (significados). O trabalho é feito em grupos, coletivamente, buscando também imprimir um tom lúdico ao exercício sintático da escrita ou do número. Cuidar da participação ativa de cada membro do grupo, também de líderes impositivos, equilibrando as energias.</p> <p>-----</p> <p>Na <b>tarde</b>, pode-se armar um cenário de participação coletiva em torno da escrita de palavras, enunciando em voz alta, como cada letra ou número se encaixam. Aprender a distinguir letra maiúscula, de minúscula, letra impressa e escrita à mão. Há que exercitar – algo também mecânico e importante – este nível sintático.</p> <p>Pela <b>meia tarde</b>, com um texto impresso na mão, os estudantes, em grupos, vão revelando quais letras conhecem e não conhecem e qual o som e formato de cada uma. Podem também, com ajuda de algum “teclado” indicar cada letra e número aí constante.</p> <p>Ao final, cada estudante escreve algumas palavras que já consegue soletrar. Junto com a parte intelectual, cuidar da emocional, observando e incentivando a participação, a cooperação, testando as motivações em jogo, também quem não está à vontade ou fica isolado. Observar níveis possíveis de conflito e tentar resolver.</p>	<p>Começar o domínio alfabético e numérico, para fins de uso e entendimento.</p> <p>Imprimir sempre apelo lúdico à participação e exercício dos estudantes, sobretudo coletivo.</p> <p>Cuidar da formação intelectual e emocional (alfabetização racional e sentimental)</p>
3	<p>Pode-se seguir no mesmo procedimento, para avançar no <i>domínio alfabético e numérico</i>, abrindo o espectro sempre mais para o lado semântico (autoral). Se não quiser repetir o procedimento, podemos tentar variar, sendo um exemplo possível: distribuir entre os alunos em grupos <i>manchetes</i> que se veem na rua ou nos jornais; tentar decifrar as letras usadas, também entender o sentido. Depois, podemos pedir que cada estudante indique uma palavra de sua preferência, que vamos soletrar, aprendendo novas letras ou novos números. Ao fim, podemos solicitar que cada grupo escreva palavras que já domina, junto com seu significado.</p> <p>Não esquecer a dimensão da formação socioemocional, entrelaçada com a formação intelectual.</p>	<p>Prosseguir no domínio alfabético e numérico.</p> <p>Exercitar o domínio.</p>
4	<p>Como em geral se acentua mais o alfabeto, podemos reservar um dia para os números, aprendendo a reconhecê-los, ordená-los nas sequências e como se combinam, preliminarmente. Podemos tomar como referência os dias da semana ou do mês, aprendendo a indigitar claramente cada posição, de preferência num cenário lúdico. É preciso também exercitar a escritura dos números, para poder usar. Cabe mostrar aos estudantes que números, assim como letras, estão por toda parte: estão no supermercado (preços, pesos, tamanhos), estão nas pessoas (altura, peso), na casa (quantos quartos, quantas cadeiras, quantas janelas), nas ruas (quantos carros, postes, prédios).</p> <p>Na parte da <b>manhã</b>, trabalhar a <i>numeracia</i> como tal, vinculada ao conceito de quantidade, exercitando também seu domínio.</p> <p>-----</p>	<p>Enfatizar o número, embora possa se fazer junto com o alfabeto.</p> <p>Demonstrar a ubiquidade do número na vida das pessoas.</p>

*Ensaio*  
*Aprender como autor na educação infantil e ensino fundamental*

	<p>Na parte da <b>tarde</b>, exemplificar fartamente o quanto números fazem parte de nossas vidas: a mão tem cinco dedos; o corpo tem duas pernas; uma cabeça só. Carro tem em geral quatro rodas, mas bicicleta duas. Todos sabem contar de alguma forma, para o gasto, mesmo não tendo noção maior de número. Reconstruir na prática situações (escrevendo, desenhando, encenando...) em que números aparecem naturalmente e todos, em geral, todos sabem do que se trata (por exemplo, contar dinheiro). Preservar o lugar adequado para o cuidado socioemocional.</p>	
5	<p>Como resultado da semana, o 5º dia deve significar também uma “colheita” do que se plantou. Pode-se esperar que os alunos tenham alguma familiaridade com alfabeto e número e possam usar incipientemente. Podemos então, dividir o dia em duas partes.</p> <p>De <b>manhã</b>, mostramos o que sabemos resolver com o <i>alfabeto</i> (palavras que já escrevemos, letras bem dominadas e outras ainda não, questão mais complicada de fonética). Escrita de palavras, com caligrafia aceitável, individual e coletiva, podendo-se fazer um jogo entre quem produz mais e menos, sem incitar a competitividade.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, trabalhamos o <i>número</i>, mostrando até aonde se chegou no domínio sintático, primeiro. Depois, avança-se na semântica, buscando entender o número, significados, relações, numa primeira abordagem incipiente. Pode-se tomar como exemplificação a altura de cada criança, a distância para com a altura adulta, a diferença entre altura masculina e feminina, bem como para com o bebê. Mostrar com exemplos e elaborações o quanto números nos cercam, em casa (de quantos é composta a família, quantos quartos tem o lar), na rua (número dos prédios, nos carros [placas], no parque [lugares de estacionamento]) etc.</p>	<p>Colher o que se plantou na semana em termos de “alfabetização”. Saber lidar com letras e números.</p>
<b>Semana 2 (Anos Iniciais)</b>		
1	<p>Podemos ver a segunda semana como reforço da primeira, se a turma andar devagar, em especial quando há muitos que só agora estão encarando alfabetização. Ou, se a turma corresponder, para avançar, em dois sentidos: primeiro, avançar até onde possível no domínio fonético e numérico; passar a usar isso como instrumentação semântica, ou seja, passando para a elaboração de textos autorais. Os docentes precisam saber resolver, avaliando os avanços da semana anterior, em particular considerado a autoria desvelada pelos estudantes. Ao mesmo tempo, o diagnóstico vai mostrar os gaps, lacunas, vazios, sendo isso crucial para salvaguardar o direito de todos de aprender bem. Na segunda semana deve haver momento também para trabalhar tais lacunas, em especial em alunos que indicam risco de ficarem para trás.</p> <p>De <b>manhã</b>, podemos reunir a turma para averiguar o que estamos entendendo por alfabetização, qual a visão dos docentes, qual dos discentes, o caminho andado até ao momento, como está acontecendo o cultivo da autoria dos estudantes, como a alfabetização está sendo impulsionada de dentro, autoralmente, tendo no alfabetizador um mediador. Começamos pelo modo como os estudantes entendem alfabetização, o que já mudou na primeira semana, como lidam com a infraestrutura sintática e a dimensão semântica. Depois, os docentes mostram o que eles entendem por alfabetização e como é possível avançar nesta direção. Fazem-se então exercícios sintáticos para expressar a perícia fonética.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, monta-se a programação da segunda semana, prevendo o que vamos reconstruir até sexta-feira, com base na autoria dos estudantes. Podemos pretender alcançar o domínio do alfabeto mais ou menos inteiro (dos números também), ou aquilatar até aonde é possível chegar, sem tropeçar. É importante arquitetar a participação dos estudantes, individual e cooperativamente, em ambiente lúdico, também sem distinguir entre formação intelectual e socioemocional. É o caso imaginar pelo menos três projetos de pesquisa nos próximos dias.</p>	<p>Como evoluiu o sentido de alfabetização na semana anterior.</p> <p>Como programar a segunda semana, com foco na autoria estudantil.</p> <p>Como combinar formação intelectual e emocional.</p>



	<p>A estas alturas será possível ter ideia mais clara das competências emocionais dos estudantes, afinidades, incompatibilidades, propensão a grupelhos fechados, exclusões, bem como habilidades de controle emocional.</p>	
2	<p>Um projeto de pesquisa pode ser em torno das <b>vogais</b>. Buscar entender seu lugar no alfabeto, seu papel, suas modulações, pronúncias diferenciadas (ê, é, e; ô, ó, o, por exemplo); exercitar o uso das vogais, também em situações mais complicadas (seguindo o g, ou o q, por exemplo).</p> <p>Na <b>manhã</b>, podemos curtir as vogais em prosa e verso, como são postas na gramática, como se superpõem, com se usam quotidianamente (por exemplo, <i>cidade</i>, no Sul, é soletrada quadradamente; os cariocas dão ao “e” final o som de “i” – e ao “d” final o de “dj”). Importante entender que as 5 vogais abrigam mais que 5 pronúncias: a, i, u têm, como regra, a mesma pronúncia, também quando há acento; e e o podem ter pelo menos três formas: pronúncia fechada, aberta, intermédia).</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, podemos exercitar a escritura das vogais, em palavras curtas, longas, médias, reconhecendo-as adequadamente, também indicando palavras onde constem as vogais em questão. É importante a produção do estudante, também porque é a referência crucial de sua avaliação (não prova). Podemos também, se já for possível, contar as vogais num texto, numa poesia, num provérbio.</p> <p>Enquanto se impulsiona a formação intelectual, tocamos igualmente a emocional, procurando cuidar dos estudantes, devotamente, no sentido de promover seu desenvolvimento como figura humana inteira.</p>	<p>Avançar no domínio alfabético e numérico. Acento nas vogais.</p> <p>Desenvolver perícia no tratamento das vogais.</p>
3	<p>Outro projeto de pesquisa pode girar em torno de <b>letras mais complicadas</b> e que aparecem menos frequentemente na escrita, como g seguido de u, ou não; q seguido de u; ch; ç; x; k, w, dois erres, dois esses, s com som de z etc. Exercitar assiduamente exemplificações para que o estudante possa, lidando com elas diretamente, entender sua grafia e seu uso.</p> <p>De <b>manhã</b>, podemos curtir tais letras mais complicadas, em exemplos múltiplos que possam representar esta complicação; podemos observar sobretudo exemplos que parecem não ter regra clara, por exemplo, quando se usa, para expressar o som de X, x ou ch? Quando no interior da palavra usam-se dois SS ou Ç? Xícara é com x, mas chicote com ch! Caçar é abater animais; cassar é anular, revogar (direitos políticos, por exemplo).</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, podemos buscar palavras mais complicadas da língua portuguesa, com apoio dos docentes que oferecem materiais para tanto, também digitais. Palavras grandes e pequenas (oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas), compostas (vira-lata, micro-ondas), palavras usadas erroneamente, como abreviações usuais (tá, em vez de está – tá bom!); “a gente” por “você” ou “nós”...</p> <p>Sob forma de jogo, podemos incitar os estudantes a indicarem algumas palavras que acharam particularmente complicadas e a razão para isso.</p>	<p>Tratar algumas complicações do alfabeto, para além do que parece ser mais comum.</p> <p>Aprofundar o uso alfabético.</p>
4	<p>Outro projeto de pesquisa é descobrir a <b>gramática</b> da escrita, para entender que a língua tem regras, ainda que exceções sempre. Trata-se de uma descoberta preliminar, mais intuída do que reconstruída suficientemente. É importante notar que os textos e os números aparecem ordenados gramaticalmente, da esquerda para a direita, de cima para baixo, linha por linha, página por página, porque entendemos melhor o que ordenamos.</p> <p>Enquanto a discussão epistemológica de fundo ainda está fora do alcance das crianças, é fundamental internalizarem que toda linguagem está ancorada numa gramática, não se escreve de qualquer modo, não se inventa à-toa a escrita, há padrões de escrita, estilos, também originalidade e autoria. Saber ler e escrever tem, entre outras razões, essa: ler autores para nos tornamos autores.</p> <p>De <b>manhã</b>, estudam-se ordenamentos da própria escrita, sobretudo quando à mão: caligrafia adequada para ser legível. Importante dominar o formato de cada letra e saber compor na palavra. Depois, toda frase tem ordem, para</p>	<p>Chegar à gramática, como referência importante da escrita.</p> <p>Perceber diferenças entre vários textos em contextos diferenciados.</p> <p>Perceber o lado instrumental crucial da gramática.</p>

	<p>que seja entendida; fala desconexa não se entende. Notar que em processador de texto, palavras escritas de modo errado aparecem sublinhadas a cor, para que o elaborador possa se alertar.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, contrastam-se textos de formatos variados, curtos, longos, poéticos, científicos, comuns, cada qual em seu lugar, já que todos têm sua importância. Notar diferença entre como falamos de maneira solta, e quando se trata de fala ponderada, oficial, controlada. Perceber a diferença entre um texto poético e outro comum; o poético brinca com palavras e significados, contorce a gramática sem dela se livrar, porque precisa rimar, enquanto que o comum segue a fluência em uso, também com suas deturpações gramaticais.</p> <p>Como tarefa autoral, solicitar que os estudantes justifiquem diferenças entre um texto pequeno comum e outro científico, em termos de sua estruturação (em exemplos oferecidos pelos professores).</p> <p>Para não esquecer: enquanto se toca a formação intelectual, não descurar da formação socioemocional, em especial observando a convivência no grupo, a disposição de cooperar, a negociação de conflitos e exclusões, as competitividades e empatias, etc.</p>	
5	<p>Sendo o último dia, precisamos comprovar a colheita possível do percurso andado. A colheita mais importante é o quando foi possível desenvolver a perícia textual em duas semanas de pesquisa orientada. Tratando-se de alfabetização inicial, o acento estará mormente na escrita,</p> <p>Pela <b>manhã</b>, propomos que os grupos façam um texto cooperativo, sobre algum tema, digamos, a importância da escola em suas vidas, usando argumentos, dentro de uma montagem sintática adequada (saber escrever).</p> <p>-----</p> <p>Pela <b>tarde</b>, o texto será individual, já que é importante também testar o nível individual de cada estudante. Pode-se dar um tema ou deixar que o estudante escolha, desde que seja tema viável para sua condição atual. Foca-se mais a sintaxe que a semântica (domínio do alfabeto, com alguma capacidade de tecer o texto). Espera-se ser possível verificar a diferença entre o primeiro esboço dos primeiros dias e o atual, no décimo dia. O estudante não “está alfabetizado”, sendo o caso reconstruir projetos como este de pesquisa, continuamente, para aperfeiçoar a autoria. Sobretudo é fundamental transitar da codificação escrita para o entendimento semântico (autoria).</p>	<p>Testar o nível de escrita, individual e cooperativa.</p> <p>Oferecer chance de se expressar por escrito.</p>

Imagino que muitos dirão que estou esperando demais em duas semanas iniciais de pesquisa com crianças que nunca pesquisaram, sequer estão habituadas ao ambiente escolar, mas devo lembrar que 3 anos passam e, como regra, pouco se andou. Estou tentando empurrar o processo, porque é inadmissível que, em 3 anos, quase não se saia do lugar. Podemos fazer muito mais e isto tentei ensaiar acima.

### 4.3 Anos Finais (AF)

Entram em cena os licenciados, que cuidam de disciplinas específicas, mas estamos agora solicitando que abandonem este enfoque e cuidem de espaços abrangentes, primeiro, por área, depois, misturando tudo. Exige esta virada “planejamento coletivo”, no qual todos

precisam caber, e ninguém pede lugar exclusivo. Papel docente é cuidar da autoria do estudante, via projetos longos de pesquisa nos quais ele é protagonista, sob orientação. Esta etapa vai do 6º ao 9º ano, incluindo já adolescentes, o que eleva o cuidado com a formação socioemocional. Apesar de o sistema de ensino abrigar um “efeito desaprendizagem” enorme ao passar dos AI para os AF (em matemática são, para 2017, quase 30 pp), em termos formativos e socioemocionais cumpre elevar as condições de autoria. Por conta disso, vou propor um arranjo de 3 semanas de pesquisa sobre água, com ênfase maior na qualidade da produção científica e no desenvolvimento socioemocional. Como em outras etapas, é apenas uma exemplificação.

Semana 1 (Anos Finais)		
Dia	Tópicos	Objetivo
1	<p><b>Manhã</b> introdutória da proposta de pesquisa interdisciplinar de 3 semanas sobre água. Esclarecimento sobre educação científica e desenvolvimento socioemocional, papel docente e discente. Pode-se introduzir alguma orientação sobre o que é “pesquisar” e seu vínculo com “aprender”. Explicação sobre mudança de formato escolar: não gira em torno da aula, mas da <i>autoria dos estudantes</i>. Papel docente essencial é cuidar da autoria discente, combinando desenvolvimento intelectual e emocional. Apresentação das etapas seguintes nas 3 semanas, <b>atividades de aprendizagem</b> previstas, trabalho preferencial cooperativo, avaliação pela autoria (não prova).</p> <p>-----</p> <p><b>Tarde</b> para estudo/leitura de textos organizados e selecionados pelos docentes, para familiarizar com o tema, grandes questões, grandes desafios, grandes impasses, grandes crises no planeta. Incluem-se outros materiais pertinentes, em especial da web (digitais), abrindo acesso amplo dos estudantes para focar o tema.</p> <p>Ao final da tarde, cada grupo elabora um texto cooperativo sobre questões que mais chamaram a atenção no estudo.</p>	<p>Introduzir a ideia do educar pela pesquisa (aprender como autor)</p> <p>Iniciar o estudo sobre água, com textos e materiais organizados pelos docentes.</p> <p>Compor a formação intelectual com a emocional.</p>
2	<p><b>Manhã</b> metodológica: discussão em grupo sobre <b>educação científica</b> (formação intelectual, ciência crítica autocrítica, autoria científica, autoridade do argumento, não argumento de autoridade etc.) e <b>educação socioemocional</b> (desenvolvimento humano integral, competência emocional, trabalho cooperativo, negociação de conflitos, preferência pela cooperação, não competição).</p> <p>-----</p> <p>Na <b>tarde</b>, podemos encarar o tema da “<b>crise hídrica</b>”, global, brasileira, regional e local, observando de todos ângulos úteis (interdisciplinares), com ajuda de materiais de pesquisa, escritos, digitais ou de outra sorte, como fontes de informação, a serem transformadas em conhecimento dos estudantes (autoral). É, concretamente, uma introdução à crise da água no mundo, solicitando posicionamento dos estudantes de modo <i>argumentado</i>, com abrangência interdisciplinar (olhar das ciências naturais e da matemática; olhar das ciências humanas e sociais; olhar da linguística e arte etc.).</p> <p>A tarde termina com um texto de cada grupo, sobre o que entende por “crise hídrica” e seu significado global e local.</p>	<p>Reconstrução do que se entende por educação científica e educação socioemocional.</p> <p>Introdução à “crise hídrica” planetária e local.</p>

*Ensaio*  
*Aprender como autor na educação infantil e ensino fundamental*

Dia	Tópicos	Objetivo
3	<p>Dia reservado para curtir o <b>significado interdisciplinar</b> da água para a vida em sociedade. De <b>manhã</b>, preparação das apresentações: selecionar o que mostrar em termos das ciências naturais e matemática; em termos das ciências humanas e sociais; em termos da linguística e arte; etc. As apresentações podem ser decididas pelos grupos, abrangendo encenações de todos os tipos, paródias cantadas, sketches, ou, se o grupo preferir, a seco.</p> <p>-----</p> <p>À <b>tarde</b> ocorrem as apresentações, tendo os professores como público e jurados. O tempo para cada grupo será determinado conforme a disponibilidade de horário da tarde.</p> <p>Em contexto de apresentações grupais, é momento importante para os docentes monitorarem o desenvolvimento socioemocional dos grupos e participantes (motivação intrínseca, envolvimento/comprometimento, intensidade da participação, capacidade de expressão; ou, o lado contrário).</p>	<p>Assegurar a presença do currículo na pesquisa da água. Perceber a importância da água na sociedade.</p>
4	<p>Dia de produção <i>individualizada</i>, com preparação cooperativa. Esta pode ser feita em grupos. Ao final, deve ocorrer um texto ou produção individual.</p> <p>Tema: <i>água pode vir a ser o bem mais precioso da humanidade e provocar muitos conflitos planetários.</i></p> <p>Pela <b>manhã</b>, pesquisa preparatória do tema, com apoio dos docentes que fornecerão fontes de pesquisa, materiais escritos, sites, videogames etc. Esta preparação pode ser cooperativa.</p> <p>-----</p> <p>Pela <b>tarde</b>, na primeira metade (uma hora e meia), elaboração individual de um texto próprio. Preferência por texto multimodal. Depois, apresentação à plateia de alguns (sorteados) ou de todos, se for possível. Sendo a preparação coletiva e a elaboração individual, os docentes podem observar características do comportamento socioemocional dos participantes, podendo ocorrer bom desempenho grupal e mau desempenho individual, ou o contrário. Permite conhecer a individualidade dos estudantes como autores.</p>	<p>Realçar a autoria individual, embora a coletiva seja a preferencial. Promover textos diversos, também multimodais.</p>
5	<p>Visita a um rio poluído, córrego urbano sujo, lago depredado, ou algo parecido, para colher dados de pesquisa (também fotos), para fins de análise posterior. Tarefa para a <b>manhã</b>. Antes de sair, os docentes trabalham por pelo menos meia hora como fazer uma visita de observação, de cunho metodológico-científico, destinada a colher dados para depois analisar. A visita pode ser em grupos, sendo regra da visita atentar para várias dimensões interdisciplinares referentes à água.</p> <p>-----</p> <p>À <b>tarde</b>, com os dados colhidos, elaborar um texto <i>coletivo</i> em cada grupo sobre o que observaram, podendo ser uma “denúncia”, mas com base argumentada interdisciplinarmente.</p>	<p>Organizar pesquisa fora da escola, com devida arquitetura e segurança. Posicionar-se, com argumento.</p>

Semana 2 (Anos Finais)		
Dia	Tópicos	Objetivo
1	<p>Semana reservada para trabalhar água por “grandes áreas”, como propõe a BNCC.</p> <p>No primeiro dia, começamos com <i>água e matemática</i>. Pela <b>manhã</b>, pesquisar água e suas quantificações, tamanhos, comprimentos, quantidades, preços do comércio da água, doses de água, recipientes de água etc., contando com o apoio docente em termos de materiais e fontes de pesquisa. Enfatizar a criatividade matemática para estabelecer tipos importantes de conhecimento, levantamento, mensuração de fenômenos vinculados à água, tais como: ritmo de degelo das calotas polares, por ano, por mês, por dia; tamanhos dos oceanos, rios, lagos; mensuração da precipitação de chuva; percentagens de água em vários fenômenos (no corpo humano, no planeta, nas nuvens etc.).</p> <p>-----</p> <p>Pela <b>tarde</b>, na primeira hora e meia, elaborar em grupo um texto sobre a ligação entre matemática e água. Depois, apresentar aos docentes, por sorteio, se forem muitos os grupos.</p> <p>Segue o compromisso docente de cuidar da formação socioemocional dos estudantes, observando-os em trabalho, convivência, cooperação, para detectar problemas possíveis e encaminhar soluções.</p>	<p>Destacar as “grandes áreas”, para, depois, misturar todas.</p> <p>Sublinhar uso da matemática para dimensionar, mensurar e analisar água.</p>
2	<p>No segundo dia, trabalhamos as <i>ciências da natureza: física, química, biologia</i> (e outras) da água, com apoio docente em termos de acesso a fontes de pesquisa, também digitais. De <b>manhã</b>, pesquisar o aporte das subáreas ao conhecimento e manejo da água, em especial a determinação da qualidade potável da água.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, na primeira hora e meia, elaborar <b>individualmente</b> um texto sobre o que seria qualidade potável da água. Depois, por sorteio, expor aos docentes.</p> <p>Pode-se consultar, conversar, desde que o texto resultante seja obra individualizada. Há preferência sempre por textos multimodais.</p>	<p>Destacar a contribuição das ciências naturais para o entendimento e manejo da água.</p> <p>Elaborar individualmente</p>
3	<p>No terceiro dia, entram as <i>ciências humanas e sociais</i> e sua relação com água. Os temas são inúmeros, como diminuição da água potável disponível, por conta de desastres ambientais causados pelos humanos; história de rios e córregos urbanos, como ficaram menores e sujos, ou foram soterrados, explodindo, como regra, nas enchentes; predadores principais da água são os mais ricos da sociedade, sobretudo empresários que jogam nos rios os dejetos das indústrias; manejo sustentável da água por comunidades menores, sobretudo indígenas. De <b>manhã</b>, faz-se a pesquisa, com apoio docente em termos de fontes e textos, sites de interesse.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, na primeira hora e meia, elaborar texto <i>coletivo</i> sobre alguma questão candente das ciências humanas e sociais referentes à água, por exemplo: avanço da plantação de soja e diminuição/poluição dos rios na área; poluição urbana de rios e precariedade do saneamento básico; dificuldade de populações (mais pobres) de acessar água potável; manejo equivocado de rios que atravessam a cidade; rios e lagos como “lixeira” coletiva; etc. Podem ser textos de denúncia, desde que devidamente argumentados.</p>	<p>Realçar contribuição das ciências humanas e sociais</p> <p>Elaborar coletivamente.</p>

*Ensaio*  
*Aprender como autor na educação infantil e ensino fundamental*

Dia	Tópicos	Objetivo
4	<p>No quarto dia, entram as <i>linguagens, também arte</i>. Muito já se escreveu sobre água, em prosa e verso. Os docentes oferecem fontes pertinentes para pesquisar (textos de toda sorte, inclusive poesias; sites sobre água com textos instigantes e ilustrativos; etc.). Pode-se pesquisar o que comerciantes de água colocam nas garrafas ou recipientes para descrever o que estão vendendo ou para marquetear. De <b>manhã</b>, faz-se a pesquisa.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, na primeira hora e meia, texto <i>individual</i>, sobre algum tema pertinente nas linguagens, por exemplo: sobre como a imprensa informa, publica sobre água, incluindo a TV e o mundo digital.</p>	<p>Sublinhar a contribuição das linguagens e arte para o entendimento, valorização e relevância da água na vida em sociedade.</p>
5	<p>No quinto dia, as “grandes áreas” são misturadas sistematicamente, passando-se ao enfoque <i>interdisciplinar</i>.</p> <p>De <b>manhã</b>, pesquisar interdisciplinarmente o impacto da mudança climática sobre a água no planeta, observando a contribuição de todas as grandes áreas. Docentes oferecem fontes e textos, também sites, pertinentes.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, na primeira hora e meia, elaborar texto <i>coletivo</i>, sobre o <i>futuro da água</i> na cidade, na região, no país, no planeta, tomando em conta todas as contribuições das grandes áreas.</p> <p>Não esquecer o compromisso de promoção da formação socioemocional, embutido na formação intelectual.</p>	<p>Transformar o conhecimento por grandes áreas em conhecimento tipicamente interdisciplinar.</p>
<b>Semana 3 (Anos Finais)</b>		
1	<p>Tema 1: <b>Beber água</b>. É parte da saúde individual, beber água durante o dia. De <b>manhã</b>, pesquisar as razões para isso, na ótica médica e na ótica do bem-estar das pessoas. Quanta água por dia... Como estabelecer este hábito em casa e fora de casa... Água potável como bem precioso (talvez o mais precioso no futuro). Docentes oferecer fontes e textos, também sites, para os alunos pesquisarem.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, os grupos montam uma proposta de <i>campanha</i> para beber água, contendo texto de fundamentação/justificação para a campanha, recomendações mensuradas e definidas de ingestão de água por dia (química e física), promoção de estratégias para erigir hábitos saudáveis em termos de ingestão de água (mudanças comportamentais na população), desconstrução de evasivas da população para não beber água etc.</p> <p>Ao fim da tarde, os grupos expõem aos docentes suas campanhas.</p> <p>Acentuar dimensões socioemocionais da campanha, importantes para mudar hábitos na população.</p>	<p>Acentuar desafios, também práticos, do manejo adequado da água.</p> <p>Promover que se beba água na quantidade e qualidade saudável.</p>
2	<p>Tema 2: <b>A água que bebemos</b>. De <b>manhã</b>, visita orientada e programada à estação de tratamento da água na cidade, com o intuito de colher dados, informações, mais fotos e outros materiais que serão usados, depois, para elaborar texto (de preferência multimodal). Orientar os estudantes que se trata de pesquisa, não só passeio. Observar os processos de tratamento (químicos, físicos; engenharia sanitária; componentes da rede de água do ponto de vista da empresa; população atendida).</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, na primeira hora e meia, elaboração <i>individual</i> analítica do que observou, aprendeu, discordou, ou gostaria de contrapor, em termos da “qualidade da água que bebemos”.</p> <p>Ao final, por sorteio, alguns vão expor sua análise.</p> <p>Observar o comportamento socioemocional dos alunos, enquanto observam a estação de tratamento e, depois, como procedem para elaborar o texto.</p>	<p>Analisar o processo de beneficiamento da água, sua qualidade em especial.</p>

Dia	Tópicos	Objetivo
3	<p>Tema 3: <b>Acesso à água.</b> Por ser um bem cada vez mais precioso e sempre vital, o acesso vai ser também uma questão cada vez mais complexa e desigual. De <b>manhã</b>, estudar por que algumas áreas (nobres) são bem supridas, enquanto outras (periféricas) são mal supridas: falta água facilmente, água de qualidade inferior, dificuldades de pagar a conta de água etc. Agregar o olhar analítico da água como “questão social”, que depende, de um lado, de sua produção fisicamente adequada, e, doutro, do acesso igualitário da população.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, texto <i>coletivo</i>, de preferência multimodal, sobre acesso à <i>água como indicador da desigualdade social vigente</i> na sociedade. Docentes oferecem materiais, informação, textos sobre, por exemplo, reclamações da população contra mau acesso à água, ou sobre ligações clandestinas, sobre desperdício em prédios e residências, sobre escassez de água em periferias, comércio de água em supermercados etc.</p> <p>Observar a sensibilidade ou falta dela em termos de perceber a relevância social do acesso à água na cidade por parte dos estudantes, indicando possíveis lacunas no desenvolvimento socioemocional.</p>	<p>Combinar dimensões das ciências naturais com as sociais, considerando água bem comum fundamental, com acesso igualitário.</p>
4	<p>Tema 4: <b>Desperdício de água.</b> Perde-se muita água, também por parte da empresa de água (vazamentos, tubulações defeituosas, tubulações danificadas, usos duvidosos em residências e prédios, abusos pessoais vigentes, como banhos longos demais, descarte de água usada [da máquina de lavar roupas, por exemplo], etc.).</p> <p>De <b>manhã</b>, estudar, avaliar, pesquisar o desperdício aparente de água na cidade, aquele documentado, visível, e sobretudo aquele subterrâneo, pirateado, mal gerido. Acrescentar análise do uso da água em casa de cada estudante – como avaliaria o manejo de água.</p> <p>-----</p> <p>À <b>tarde</b>, texto <i>individual</i> sobre a realidade do desperdício e a necessidade urgente de se contrapor, montando uma proposta de manejo melhor da água na <i>casa</i> de cada estudante. Observar os usos mais constantes e impactantes (torneiras mais usadas; processos que mais consomem água – lavar roupa, louças, o chão da casa, o carro etc.); custos da água e como se administram; procedimentos sugeridos com argumentos para adotar manejos inteligentes da água em casa. Mensurar o desperdício em casa (não só na cidade, ou no bairro) em séries históricas de uso e abuso.</p> <p>Na proposta de cada estudante, observar seu nível de comprometimento cívico e emocional, em termos de cuidar de um bem comum que a todos interessa, mas que, por se tratar de bem comum, pode ser visto como de ninguém.</p>	<p>Por muitos acharem que água tem à vontade, há muito desperdício, que precisamos contornar. Começar a perceber o desperdício em casa do estudante.</p>
5	<p><b>FEIRA DA ÁGUA:</b> a título de conclusão das 3 semanas de pesquisa da água. De <b>manhã</b>, preparar a feira, organizada sob algum ângulo que os estudantes decidem, com base na experiência vivenciada em 3 semanas. A título de exemplo: o que a população, em geral, desconhece sobre água, crise da água, água como bem comum cada vez mais precioso no mundo; ou diferenças entre o acesso nobre e pobre à água, na cidade, contrapondo abastecimento para os ricos e para os pobres, também saídas que os ricos têm nas crises, que os pobres não têm; ou mau manejo da água na cidade, demonstrado em fotos, filmes, imprensa, TV etc. Cada grupo pode assumir tema diferente, para que exista uma cobertura mais abrangente, tendo como fulcro sempre a <i>percepção social</i> da importância da água: o que significa para a população, sua qualidade e acesso.</p> <p>-----</p> <p>De <b>tarde</b>, apresentação dos resultados na feira, de acesso público também, demonstrando os resultados mais contundentes da pesquisa de 3 semanas, de cunho interdisciplinar, apostando na formação intelectual e emocional dos estudantes.</p>	<p>Ocasião para colher o que se plantou, oferecendo aos estudantes, em grupos, chance de demonstrar.</p>

## 5 APRENDER COMO AUTOR, DE MODO INTEGRAL

Os exercícios acima são exemplificações sugestivas, tópicas. Querem, entre outros impactos, derrubar a estruturação da escola em torno da “aula” de 45 minutos, porque esta não tem condição de garantir qualquer atividade bem feita de aprendizagem (Demo, 2018). Querem, ademais, convencer os docentes da importância do planejamento coletivo, focado na autoria dos estudantes, não no repasse curricular; currículo permanece relevante, mas é instrumental e a missão da escola é reconstruí-lo, não reproduzi-lo. Assim, a mudança mais fundamental é docente. Em geral, os estudantes, instigados a exercer seu protagonismo como pesquisadores, cientistas, autores, assumem o papel, facilmente com grande comprometimento.

*Organizar atividades de aprendizagem* – tarefa central docente – pode ser feita de infindas maneiras, não havendo receita pronta. Organizei aqui 1 semana na EI, 2 semanas nos AI, 3 semanas nos AF. É apenas sugestivo. *O ideal é organizar o semestre inteiro desse modo, mudando o sistema de ensino para um sistema de aprendizagem.* Os temas podem/devem variar, também com a história e geografia da escola, incitando problematizações de alcances diferenciados, conforme também o interesse estudantil. Enquanto nunca é o caso abandonar o currículo, é o caso considerá-lo aporte instrumental que respeitamos por ser peça legal. A finalidade precípua das atividades de aprendizagem é cultivar a **autoria discente**, considerada aqui como referência maior do que imaginamos ser aprender, também o foco da avaliação, sem prova ou exame artificializado. Avaliando o que o estudante produz, podemos conhecê-lo mais intensa e interiormente, anotando virtudes e falhas que podemos, a seguir, trabalhar, com o sentido de assegurar a cada qual o direito de aprender como autor. A meta maior é fazer de cada estudante um AUTOR, CIENTISTA, PESQUISADOR, porque os tempos assim pedem, não só por questão de mercado, mas sobretudo por questão de **formação integral**. Esta, como consta na BNCC, carece adotar, para além do burilamento do intelecto ou da razão, o desenvolvimento socioemocional, levando a escola a aceitar-se como casa de **cuidado** igualmente (Demo, 2019a). A escola, então, se responsabiliza tanto pelo desenvolvimento científico e intelectual do estudante, quanto por sua qualidade de vida, sem separar os desafios: o melhor modo de os curtir, é integrar.



O desafio de formação socioemocional ainda é nebuloso para a escola, em parte porque, tendo sido impulsionado pela iniciativa privada (escolas privadas sobretudo), leva um ranço mercantil indisfarçável (sobretudo motivacionalista), que não queremos na escola devotada à formação científica e emocionalmente adequada, de estilo integral. É nebuloso também porque, sendo desafio que somente agora chega à escola, os docentes não têm preparo adequado, nem experiência histórica disponível. Precisamos construir esta proposta, do começo. *Grosso modo*, podemos dividir o desafio em dois momentos maiores. O primeiro, é saber **diagnosticar** os estudantes, o que exige saber observar neles possíveis problemas vigentes socioemocionais (isolamento, tristeza, faltas constantes, bullying, e outros atrapalhos que podem ser percebidos a olho nu, sobretudo mais atento), anotar as observações de modo adequado (sem interferir na privacidade deles, apenas como instrumentação cuidadosa), possivelmente em página digital específica para cada estudante no computador da escola, de acesso controlado. Aí deve ser possível acompanhar o desenvolvimento socioemocional de cada estudante, riscos, históricos, background familiar e social, comportamento na escola, também virtudes e defeitos. O sentido do diagnóstico é **prevenir**, por ser esta iniciativa a mais pedagógica, mais respeitosa e mais efetiva. Convivendo na escola meninos e meninas, como é o recomendável, é fundamental que a escola saiba lidar com igualdade e diferença de gênero, buscando coexistência harmoniosa e instigante, natural sobretudo, onde a reciprocidade seja naturalmente saudável. Sem atropelar a família, mas com a família, investir em ambientes de convivência produtiva e instigante, de sorte que a diversidade possa emergir como condição e direito natural, em especial em casos vistos facilmente como discrepantes, mas que, protegidos por lei, precisam ser respeitados. É importante ter um mapa detalhado dessas características dos estudantes, distinguindo mais claramente tipos agressivos, que facilmente brigam, provocam, são rudes, e outros que facilmente se encolhem e se vitimizam. É também importante diagnosticar problemas socioemocionais trazidos de fora, da família ou do entorno social, pois podem comprometer contundentemente o desempenho escolar.

Segundo, o diagnóstico, sendo instrumental, serve, se tiver qualidade adequada analítica, para **intervir** pedagogicamente quando for o caso. Mantendo em mente uma noção de **aprendizagem integral** (combinando no mesmo processo desenvolvimento intelectual e emocional), torna-se mais viável cuidar do bem-estar geral de cada estudante, montando a percepção estudantil de que, de direito e de fato, “são cuidados” na escola, podendo esta tornar-se lugar preferencial e apreciado para sua formação. Cuidar do protagonismo estudantil, outra ideia privatizada também, pode ser relevante para buscar sua motivação intrínseca, embora seja impróprio alegar que, como antes a escola se centrava no professor,

agora centra-se no aluno. O aluno é a razão de ser da escola; por isso não pode sair do centro. Mas professor não é periférico. O que mais importa é a **intersubjetividade recíproca** (“comunidade de aprendizagem”) na qual todos são parte na escola, incluindo a família e a comunidade (Pacheco, 2014).

Quem muda a escola é professor, acima de tudo. O desafio da hora é cuidar dele, para que ele possa cuidar do estudante.

## CONCLUSÃO

A BNCC (2018) é um texto bastante torto, desatualizado em geral, mas contém algumas sementes importantes de mudança (Demo, 2019). Talvez a passagem mais marcante é a que consta no início do EM: a imperiosidade de “**recriar a escola**”. Esta posição quase inaudita para uma proposta tão conservadora precisa contaminar todas as etapas, desde a EI, buscando devida coerência. Primeiro, a expressão forte contém a percepção clara de que o atual sistema de ensino não faz mais sentido; fala-se de “recriar”, não de reformar uma canoa furada. Segundo, é preciso assegurar o direito do estudante de aprender, o que coloca tudo a serviço da aprendizagem do estudante, que, como consta no Ideb, é um desastre generalizado, sobretudo no EM. Quase todas as aulas são tipicamente inúteis, porque não possuem nenhum nexos com a aprendizagem do estudante. Servem para repassar conteúdo, não para aprender. Mudar isso implica rever a formação e condição docente por completo, em todos os sentidos (pedagógica e socioeconomicamente), solicitando do professor que seja AUTOR, CIENTISTA, PESQUISADOR, virtudes denegadas na faculdade. Imaginando-se “profissional do ensino”, apenas “ensina”, de modo instrucionista, totalmente fora da dinâmica autoral da aprendizagem. Quase todos os estudantes não aprendem matemática no EM, terminando a Educação Básica sem formação mínima para encarar a vida, também o mercado. A falta de matemática, entre outras coisas, impede exercer carreiras bem mais promissoras digitais (programação digital e analítica digital, sobretudo), empurrando o concludendo do EM para empregos subalternos. Formalmente, tem 12 anos de estudo; praticamente, quase nenhum. Não é justo que se percam 12 anos assim bisonhamente.

Os exercícios acima pretendem sugerir algumas iniciativas alternativas que poderiam levar a preferir um *sistema de aprendizagem*, voltado para o direito de aprender do estudante,

combinando formação intelectual e emocional. É importante perceber que a questão de fundo não é vacas sagradas por vezes disputadas, mas o direito do estudante de aprender. Nenhuma teoria, sozinha, responde a tudo; todas são importantes e insuficientes. Ao final, é o professor que precisa ter qualidade suficiente para decidir seu estilo de cuidado que vai ter com os estudantes na escola.

## **REFERENCIAS**

ACKERMAN, E. 2001. Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future Learning Group Publication* 5(3):438. <https://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20%20Papert.pdf>

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>

BARON, N. 2015. Words onscreen: The fate of reading in a digital world. Oxford U. Press.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. Educação é a Base. MEC, Brasília - [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)

CARR, N. 2010. The Shallows: What the internet is doing to our brains. W.S. Norton & Company, New York.

CARR, N. 2015. The glass cage: Where automation is taking us. Vintage Digital, N.Y.

COLLEN, A. 2015. 10% Human: How your body's microbes hold the key to health and happiness. Harper, N.Y.

DAMASIO, A. 2018. The strange order of things: Life, feeling, and the making of cultures. Pantheon, N.Y.

DAMASIO, A. 1996. O Erro de Descartes – Emoção, razão e o cérebro humano. Companhia das Letras, Rio de Janeiro.

DEMO, P. 2011. A força sem força do melhor argumento – Ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Ibict, Brasília.

DEMO, P. 2015. Aprender como autor. Gen, São Paulo.

DEMO, P. 2017. Coordenador pedagógico – [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQE1iuaIpDwPPkVwaAYtgvyt3BVAEC9jmKfZVIZNut1xXsa3euc-q\\_1Ww2npHqJMWiJIKEHQ7AwIemV/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQE1iuaIpDwPPkVwaAYtgvyt3BVAEC9jmKfZVIZNut1xXsa3euc-q_1Ww2npHqJMWiJIKEHQ7AwIemV/pub)

DEMO, P. 2017a. Questionando a Graduação – [https://docs.google.com/document/d/1y-OhRkIY-Lb\\_Y2P-0eVntZZQBY79MbPY4fSdA8TSol4/edit](https://docs.google.com/document/d/1y-OhRkIY-Lb_Y2P-0eVntZZQBY79MbPY4fSdA8TSol4/edit)

DEMO, P. 2017b. Alfabetização 2016 – [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQZyfes8Nys6c3e6bm54EpZS\\_RpPrjlehI3Ftp93KIJ8UL3uR4p312rPZpnmXZkmnaUvsutE\\_Rm19oA/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQZyfes8Nys6c3e6bm54EpZS_RpPrjlehI3Ftp93KIJ8UL3uR4p312rPZpnmXZkmnaUvsutE_Rm19oA/pub)

DEMO, P. 2018. Atividades de Aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande – <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>

DEMO, P. 2018a. Atividades de aprendizagem na escola – [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vT0UnsIjx2PxX27MXeqXue4h\\_KTspaJApiZfK1znjBQuGNhrceOe6jQIVSge20vSD9HCI04yXDsfWtX/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vT0UnsIjx2PxX27MXeqXue4h_KTspaJApiZfK1znjBQuGNhrceOe6jQIVSge20vSD9HCI04yXDsfWtX/pub)

DEMO, P. 2019. BNCC – Ranços e avanços - <https://drive.google.com/file/d/1iNN-LQuf-9rJe6wFQoHI9kQzUKqjzDBj/view>

DEMO, P. 2019a. Escola e Cuidado – <https://drive.google.com/file/d/1XKQDqJHfNMFEEnN2gVF1n6yZmEmoYkS34/view>

FREIRE, P. 1989. A Importância do ato de ler. Cortez, São Paulo - [http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)

FREIRE, P. 1997. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

GALLAGHER, K. 2009. *Readicide*: How schools are killing reading and what you can do about it. Stenhouse Publishers, Portland.

GORDON, B. 2017. No more fake reading: Merging the classics with independent reading to create joyful, lifelong readers. Corwin, Thousand Oaks.

HABERMAS, J. 1989. Consciência Moral e Agir Comunicativo. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

LINN, M.C. & EYLON. B.-S. 2011. Science Learning and Instruction – Taking advantage of technology to promote knowledge integration. Routledge, N.Y.

NEWTON, K. 2018. How to get your screen-loving kids to read books for pleasure. Amazon. N.Y.

NORTON, B. 2016. Intrinsic Motivation: How to motivate yourself from within and achieve your goals with blazing speed. Amazon, N.Y.

PACHECO, J. 2014. Aprender em Comunidade. SM, São Paulo.

PAPERT, S. 1994. A máquina das crianças - Repensando a escola na era da informática. Artes Médicas, Porto Alegre.

PIAGET, J. 1971. *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*. Grossman, N.Y.

PIAGET, J. 1990. *La Construcción du Réel chez l'Enfant*. Delachaux & Niestlé, Paris.

SLOTTA, J.D. & LINN, M.C. 2009. *Wise Science – Web-based inquiry in the classroom*. Teachers College Press, N.Y.

SOARES, M. 2004. *Alfabetização e Letramento*. Contexto, São Paulo.

TIBA, Içami. 2007. *Disciplina - Limite na medida certa*. Integrare Editora, São Paulo.

TIBA, Içami. 2007a. *Quem Ama, Educa!* Integrare Editora, São Paulo.

WOLF, M. 2016. *Tales of literacy for the 21st century: The literacy agenda*. OUP Oxford.

WOLF, M. 2018. *Reader, come home – The reading Brain in digital world*. Harper, N.Y.

---

**VISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS: UM  
OLHAR PARA AS POPULAÇÕES EM SITUAÇÃO DE  
DESLOCAMENTO****VIEWS ON EDUCATION FOR ETHNIC RELATIONS: A LOOK AT DISPLACED  
POPULATIONS****VISIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICAS:  
UNA MIRADA A LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO**

Givanilton de Araújo Barbosa<sup>1</sup>

**RESUMO:**

Este artigo trata de uma análise antropológica apontando novas alternativas pedagógicas de pensar a Educação para as relações étnicas com populações em situação de deslocamento, respectivamente com atingidos por barragem. Discute demandas atuais em torno da educação, repensando novas demandas sociais em articulação com as relações étnico-raciais com vista a representações coletivas, bem como reúne reflexões gerais e abordagens teóricas e pedagógicas possíveis. Nos caminhos para o estudo, as primeiras reflexões surgiram a partir de experiências pedagógicas de extensão pedagógica em escola de reassentamento de atingidos por barragem, nesse cenário foi percebido a relevância do estudo enquanto uma percepção analítica com o público envolvido. Já nos passos etnográficos foram guiados por pesquisa bibliográfica e legislação brasileira sobre o tema. Ao concluir as análises, a extensão pedagógica permitiu reunir elementos em torno de uma perspectiva educativa necessária como consistindo em repensar a realidade de populações em situação de deslocamento dentro da sociedade brasileira ao mesmo tempo no combate às desigualdades sociais.

**Palavras-Chaves:** Antropologia. Educação. Relações étnicas. Deslocamento social. Populações tradicionais

**ABSTRACT:**

This article deals with an anthropological analysis pointing out new pedagogical alternatives for thinking about Education for ethnic relations with displaced populations, respectively with those affected by a dam. It discusses current demands around education, rethinking new social

---

<sup>1</sup> Mestrando em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social (PPGA/UFPB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura, Sociedade e Ambiente (GIPCSA) todos pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [givaniltonbarbosa10@gmail.com](mailto:givaniltonbarbosa10@gmail.com).

demands in conjunction with ethnic-racial relations with a view to collective representations, as well as gathering general reflections and possible theoretical and pedagogical approaches. On the paths to study, the first reflections arose from pedagogical experiences of pedagogical extension in a resettlement school for people affected by a dam, in this scenario the relevance of the study was perceived as an analytical perception with the public involved. In the ethnographic steps, they were guided by bibliographic research and Brazilian legislation on the subject. At the end of the analyzes, the pedagogical extension allowed to gather elements around a necessary educational perspective as it consists in rethinking the reality of displaced populations within Brazilian society at the same time in the fight against social inequalities.

**Keywords:** Anthropology. Education. Ethnic relations. Social displacement. Traditional populations

### **RESUMEN:**

Este artículo trata de un análisis antropológico señalando nuevas alternativas pedagógicas para pensar la Educación para las relaciones étnicas con las poblaciones desplazadas, respectivamente, con las afectadas por una represa. Se discuten las demandas actuales en torno a la educación, repensando nuevas demandas sociales en conjunto con las relaciones étnico-raciales con miradas a las representaciones colectivas, así como recogiendo reflexiones generales y posibles enfoques teóricos y pedagógicos. En el camino al estudio, las primeras reflexiones surgieron a partir de experiencias pedagógicas de extensión pedagógica en una escuela de reasentamiento afectada por una represa, en este escenario se percibió la relevancia del estudio como una percepción analítica con el público involucrado. En los pasos etnográficos, se guiaron por la investigación bibliográfica y la legislación brasileña sobre el tema. Al final de los análisis, la extensión pedagógica permitió recoger elementos en torno a una perspectiva educativa necesaria, ya que consiste en repensar la realidad de las poblaciones desplazadas dentro de la sociedad brasileña al mismo tiempo en la lucha contra las desigualdades sociales.

**Palabras clave:** Antropología. Educación. Relaciones étnicas. Desplazamiento social. Poblaciones tradicionales

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos percebe-se que no Brasil vem ocorrendo intervenções profundas em territórios de populações tradicionais como ribeirinhos, camponeses, pescadores como também em indígenas e quilombolas. Em vista disso, ao pesquisar os efeitos negativos dessas intervenções nos territórios tradicionais condiz com uma categoria identificada pelo ponto de

vista do conceito nativo, e que vêm sendo constituída enquanto atingidos por essas diversas intervenções em todas as dimensões da vida social, entre elas a de deslocamento forçado.

Ao considerar este tema enquanto pesquisa significa trata-lo enquanto emergente que demanda investigação etnográfica diz respeito também os efeitos na educação voltada para esses grupos sociais considerando sua formação social, histórica, cultural e política que envolve uma diversidade de culturas negras, ribeirinhas, quilombolas, pequenos agricultores e pescadores, camponeses e populações indígenas.

Pensando nisso, o presente estudo se concebe em um processo de estranhamento e desnaturalização, nisso implica pensar na seguinte questão, porque essas populações são tão visadas e afetadas pelos empreendimentos, entre eles o de implantação de barragem? uma vez que no Brasil isso vem se perpetuando acentuadamente desde 1970 (SIGAUD, 1986) como justificativa de desenvolvimento nacional, nisso gerando inúmeros conflitos sociais ambientais.

Haja vista que a questão principal dessa investigação diz respeito às populações tradicionais já citadas voltada para pensar suas relações étnicas vinculadas com a sua educação escolar que vem sofrendo profunda modificações em seus modos de vida culturas e suas tradições. Com esse argumento implica em repensar as relações étnico-raciais conforme aponta Gomes (2012) e no âmbito da educação e suas experiências pedagógicas (ROCHA e SILVA, 2013) com essas visões direcionadas, respectivamente as populações ribeirinhas atingidas por barragem.

São populações que possuem elementos culturais e territoriais de grande significado para a cultura e permanência delas. Assim, entendo como a importância de desenvolver uma imaginação antropológica, repensando essas questões como emergentes de demandas de pesquisa. E nisso, implicando em considerar legislações e marcos regulatórios importantes para o reconhecimento de direitos e valorização das identidades dessas populações.

Nessa perspectiva de estudo também são discutidas novas abordagens sobre demandas sociais e educacionais, que por sua vez requer um trato científico desses acontecimentos, bem como acompanhada de especificidades sociais, territoriais e culturais produzidas na dinâmica social estabelecida historicamente na zona rural do Brasil.

As análises aqui presentes pensam as populações de comunidades rurais ribeirinhas em situação de deslocamento, especificamente os atingidos por barragem implicando em repensar suas relações étnicas no âmbito de sua educação (SCOTT, 2009). Assim, considero que essas populações deslocadas requerem uma atenção em todos os sentidos, em especial a educação escolar que valorize seus modos de vida tradicional em reassentamento.



O que proponho é repensar as práticas educativas sobre populações e sua questão socioambiental, a sua situação de deslocamento, com visões voltadas para as suas relações étnicas como elas se constituem. Portanto, este artigo reúne elementos para repensar e refletir sobre a educação escolar de populações em situação de deslocamento, respectivamente com atingidos por barragem.

Trata de uma discussão teórica e empírica no que diz respeito as relações étnicas estabelecidas na zona rural, precisamente um termo recentemente defendido enquanto política de Educação do Campo. Discute demandas atuais em torno da educação do público envolvido, repensando novas demandas sociais em articulação com suas relações étnico-raciais com vista a representações coletivas, bem como reúne reflexões gerais e abordagens teóricas e pedagógicas possíveis em território de deslocamento social.

Como metodologia Considero legislações brasileiras vigentes como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Decretos nº 7.352/2010 e a Resolução nº 7.824/2012 que permitem uma leitura enriquecedora sobre a diversidade social vivenciada nas populações em situação de deslocamento, os atingidos por barragem, dessa maneira apresentando uma sensibilização a um olhar repensando nossas práticas educativas.

Acompanha também revisão bibliográfica, de Rocha e Silva (2013), Barros (2011), Barbosa (2017: 2019) Sigaud (1986), Scott (2009), Lima (2009) Paulo Freire (1983) Gomes (2012), Rocha e Silva (2013) entre outras como complementos dos passos etnográficos voltados a conceber visões sobre a educação do público indicado. Adoto também como subsídio o “I Cadernos afro-paraibanos” de Educação como ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil,

Embora a população negra, formada pelos que se identificam como pretos e pardos, seja a maioria entre os brasileiros, e o Brasil seja o país com a maior população negra fora do continente africano e da importante e extensa contribuição de africanos e seus descendentes para a nossa sociedade, a escola e os livros adotados por elas reduzem e distorcem sua presença na nossa história e cultura. Além desse quadro apresentado, não podemos minimizar outros dois fatores: a formação de professores/as que ainda carecem de capacitação sobre temáticas referentes à população negra brasileira, e da história e cultura africana e afro-brasileira [...] (CADERNOS AFRO-PARAIBANOS I, 2012, P. 9).

Com base nesses pressupostos teóricos, o que se chama atenção é que primeiro que o Brasil possui maior população negra fora do continente africano e sua importância na formação da sociedade brasileira. Outra que há de se pensar em termos da prática da educação escolar e cultura brasileira, que por sua vez requer formação adequada de materiais didáticos, bem como a formação de professores e demais profissionais de educação visando pedagogicamente abordar e identificar os conflitos das populações envolvidas.

## **A educação para as relações étnicas**

No Brasil ao longo dos últimos 20 anos houveram alguns avanços significativos na educação brasileira. Longos debates se travaram para se constituir marcos legais que permite repensar a formação da sociedade brasileira, assim criando cada vez mais visões amplas de conceber as relações sociais estabelecidas historicamente. As Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 são exemplos de legislações articuladas diretamente com a valorização das diversidades étnico-raciais no âmbito da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Os estudos relacionados ao “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, isto é, a obrigatoriedade de implantar na Educação Básica esses conteúdos visando à valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro e dos povos indígena, com a inserção de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação étnico-racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro e do índio na construção da história do Brasil,

torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos diferentes níveis da educação brasileira, que demanda a inserção de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação étnico-racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro e do índio na construção da história do Brasil e que essa obrigatoriedade esteja presente nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (BRASIL, 2008, p. 1).

Nesse sentido, seu conteúdo programático, também se coadunam, comprometendo-se com os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos, “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional”.

Evidencia-se assim que vem se constituindo em um novo campo da “História da Educação” brasileira, conforme aponta (BARROS, 2010, p. 135),

Esse fortalecimento, obtido nos últimos anos, foi acompanhado por profundas transformações no campo, o que já vem sendo alvo de discussão de diversos autores da área. Dentre essas mudanças, podemos destacar a emergência de diferentes sujeitos históricos analisados no que se refere ao acesso (ou não) à cultura escolar. Assim, “vários sujeitos da educação vêm sendo valorizados em suas ações cotidianas, o que se explicita no aumento de interesse pelas trajetórias de vida e profissão e no engajamento que observa em análises organizadas em torno de questões de gênero, raça e geração”.

A cultura negra quilombola, indígena, camponesa almeja-se resgatar ou reaver suas contribuições nas áreas social, econômica e política no que diz respeito a constituição da história do Brasil, como também, reavendo os diversos aspectos dessa história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

A partir dessa discussão, são direcionadas visões para perceber e compreender a importância desses pressupostos teóricos se apresentarem na formação de Projetos Políticos Pedagógicos de escolas,

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (GOMES, 2012, p. 102).

Ou seja, implica que podem ser compreendidas as relações étnico-raciais estabelecidas historicamente no campo, bem como práticas pedagógicas em suas escolas enquanto estudo científico e pedagógico das diferenças, no sentido de problematizar a origem e trajetórias das famílias. É forma também de fazer com que as pessoas da comunidade se voltem para sua identidade e cultura e se reconheçam como tais.

Já as discussões a respeito da Educação do Campo que trata respectivamente sobre os povos do campo vêm se ampliando cada vez mais nos espaços educacionais no que leva em conta os modos de vida do campo.

Assim, a educação do campo é tratada enquanto direito social, conquistas de direitos, tal modalidade de educação considerada como um novo paradigma de educação que busca contribuir para transformar a realidade social e educacional do campo no sentido de consolidar um novo modelo educacional que possua a marca de uma educação libertadora, emancipadora contribuindo assim, para a luta e conquista da sociedade do campo na atualidade conforme aponta Caldart,

Discutir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (CALDART, 2009, p. 36).

Desta maneira, por via da interdisciplinaridade, pode-se dialogar com diversos saberes e práticas, problematizando e refletindo sobre a realidade social e mudanças constantes provocadas pela ação humana. Disciplinas como Antropologia, Sociologia, Educação do Campo, Geografia, História e tantas outras Ciências podem contribuir no processo formativo crítico, de reconhecer os

modos de vida do indivíduo e o seu grupo social e em sociedade, isto é, interfere em conhecer o lugar que os grupos sociais estão inseridos.

A vida social do campo se constitui na criação de lugar. A respeito disso Escobar (2005) afirma que um dos principais conceitos para entender o lugar é perceber que nele se realiza experiências sociais criando uma localidade específica com algum grau de enraizamento, conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa, continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas, existe um sentimento de pertencimento.

Outro aspecto preponderante está em compreender os modos de vida dos Povos Ribeirinhos, que são povos ou comunidades residentes nas margens de rios, vivem de pesca, caça, coleta e de agricultura. Para definir o conceito de comunidades tradicionais e que contempla o desenvolvimento sustentável, temos como referência o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 e que também Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. À saber,

I - Povos e Comunidades Tradicionais: São grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição e III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (BRASIL, 2007, p. 1).

Pensando nisto, o conceito de comunidade tradicional permite discutir os modos de vida sociais e culturais do campo considerando seu processo de construção de identidades, de território, da produção de cultura, da construção de saberes e fazeres, do sentimento de pertencimento de um povo ao lugar campo.

Dessa forma, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que corresponde a Política de Educação do Campo se destaca como marco legal que reconhece a origem das experiências dos povos do campo ao longo do processo de lutas em resposta às desigualdades educacionais, culturais e da ausência de escolas de qualidade que garantissem o direito desses povos à educação de qualidade e que contemplasse suas culturas e modos de vida. Assim, fica indispensável o Art: 2º afirmando os princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - Incentivo à formulação de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social,

economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III- Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p.1).

A importância do decreto de educação do campo bem como seus princípios contidos nele está em reconhecer e valorizar as populações do campo, uma vez que povos do campo e escola não estão dissociados, há relações imbricadas entre sujeitos do campo e educação escolar enquanto direito social.

Segundo Fernandes e Molina (2004, pp. 1-4) o campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território como espaço político onde se realizam determinadas relações sociais transformado em projeto de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental contribuindo para transformar a realidade. De tal modo que trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola.

Ou seja, nos remete a uma reflexão de que no campo requer tanto de Educação escolar quanto de Educação profissional tecnológica enquanto formulação de políticas educacionais, culturais e de formação profissional para o trabalho qualificado do campo vindo a contemplar também aqueles que estão à frente das experiências vinculadas enraizadas ao campo, fazendo com que o campo seja atrativo para novas gerações. Da construção do diálogo, harmonia e reciprocidade entre campo e cidade.

Para Sousa (2008, p. 1090) a concepção de Educação do Campo leva em conta a alteridade e valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses que também contempla de forma enriquecedora os modos de vida dos povos ribeirinhos e de comunidades tradicionais, enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social, ocupação, meios de desenvolvimento e modificação do ambiente para novos modos de vida. Fortalecendo que “a educação do campo expressa uma nova concepção de vida quanto ao campo, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da Educação”.

Ou seja, implica em reconhecer processos históricos de desigualdade social implantado no campo brasileiro desde os anos 1970. Para isso, requer análise histórica de formação social econômica da sociedade brasileira. Como processos de retomada da cidadania, recentemente vem constituindo debates problematizando a qualidade de vida dessa

coletividade por meio de novas alternativas agrícolas, inserção de tecnologias e com a criação de uma política de Educação do Campo no Brasil envolvendo Povos camponeses, Quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores todos que se reconhecem como tais.

Já a visão de Wanderley (2004, p. 96) aponta para uma dinâmica dos processos sociais no “meio rural”, isso não podemos negar, a autora afirma que há três dimensões centrais e indissociáveis do chamado processo de desenvolvimento rural sustentável,

I - A dimensão econômica, que contempla a crise dos setores tradicionais e as possibilidades dos novos setores emergentes, particularmente no que se refere à geração de emprego e renda; II - A dimensão sociopolítica, que nos remeterá para as questões ligadas à vida política (cidadania, poder local, políticas públicas), às condições de vida (que acolherá, entre outros, estudos sobre pobreza rural e estratégias de sobrevivência); à sociabilidade (na qual se incluem os modos de vida e as relações do meio rural com o meio urbano) e à construção das identidades sociais (cultura, identidade local, gênero e geração, etc) e, III - A dimensão sociocultural e ambiental, que engloba todos os aspectos referentes às relações sociedade-natureza e à construção/reprodução do patrimônio cultural e natural locais.

O que se chama atenção é que as três dimensões discutidas acima envolvem tanto a sociedade urbanizada quanto e em especial as populações do campo e sua formação social, uma vez que com a expansão capitalista os povos tradicionais vêm sofrendo deslocamento compulsório modificando assim seus modos de vida.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Diante disso, percebendo o que afirma o artigo 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 afirma que os quilombos são grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (GOMES, 1999) como também a presença das comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, tanto no campo quanto nas cidade.

Tendo em vista dos significativos avanços, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial. De acordo com seu Art. 1º objetivando garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Com isso, outro avanço significativo para com a população negra situa-se no âmbito da Educação escolar, de forma que fica culturalmente definido na Resolução nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, esta define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (ROCHA; SILVA, 2013) assim discutindo a Educação escolar quilombola com suas profundas especificidades, isto é, podendo dialogar com a Política de Educação do Campo, tendo em vista ambas caminham para a mesma direção.

Os desafios são inúmeros para a efetividade da Educação Escolar Quilombola como também para a implementação da Política de Educação do Campo e escola do campo. Com a expansão territorial do Brasil encontram-se em processo de reconhecimento das comunidades Quilombolas, a dispersão de populações quilombola entre rural e urbano, apontando que essa população não possui escolas quilombola, ou seja, escola situada no território quilombola. Outro fator, caracteriza-se em que crianças, jovens e adultos quilombolas são transportados para fora de suas comunidades de origem (SANTOMÉ, 1995).

Já no ponto de vista geográfico, territorial, as populações residentes no Campo (zona rural) ainda precisam se deslocar para a zona urbana para terem acesso à escola, isto é, das residências, o acesso é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, outra que, o currículo das escolas localizadas na zona urbana muitas vezes está longe da realidade histórica e cultural destes alunos e alunas residentes no e do Campo.

Em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e com a Política de Educação do Campo requerem práticas pedagógicas próprias, respeito à especificidade étnico- racial e cultural de cada comunidade (Práticas pedagógicas próprias), sobretudo, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos de cada comunidade (CARRIL, 2017).

Significa afirmar a continuidade do diálogo posto com professores(as) comprometidos(as) engajados com Educação Escolar Quilombola e com a Política de Educação do Campo percebe-se que ainda é necessário a reafirmação dos marcos institucionais, pois estes representam avanços conquistados por meio dos Movimentos Sociais nas lutas cotidianas da população negra e camponesa na qual esses povos espera para a Educação brasileira de modo a ser reconhecida nos espaços escolares e não escolares valorizando saberes tradicionais e ancestralidades.

## **A prática extensionista**

Partindo de um olhar antropológico, essa pesquisa considerou a experiência de um projeto de extensão universitária ocorrido em 2016 em uma escola do campo de um reassentamento de famílias atingidas por barragem, permitindo assim pensar desafios e possibilidades pedagógicas sobre a educação para as relações étnicas na zona rural, dessa maneira ampliando as reflexões sobre populações deslocadas e suas demandas atuais no âmbito da educação, cultura e relações étnicas.

A experiência de Extensão na qual participei como bolsista PROBEX da UFPB é conhecida por sítio Cajá, está localizada na zona rural do município de Itatuba localizada no agreste do Estado da Paraíba, com cerca de 125 km de João Pessoa capital paraibana João Pessoa (BARBOSA, 2017, p. 31). O povoado se constitui com em média de 160 famílias formada por pequenos agricultores, pescadores. Nela percebe-se a existência da diversidade étnica.

A análise sobre o terreno etnográfico parte de leituras realizadas dos marcos legais da educação para as relações étnicas permitindo evidências a diversidade étnica e cultural, como também da política de educação do campo acentuando assim seus princípios para criar visões de alteridade. Com base nisso, as visões se ampliaram sobre a população pesquisada, de modo que permitiu identificar diversas dimensões da vida social na localidade e região de contexto rural.

Inicialmente foi importante estabelecer um diálogo com a comunidade (FREIRE, 1983) criando assim relações de confiança recíprocas. A experiência de extensão aconteceu na escola da comunidade reassentada, foram adotadas práticas pedagógicas por meio de oficinas em duas turmas do ensino fundamental 1. As discussões e temáticas das oficinas foram guiadas pelo tema “educação ambiental crítica” (BARBOSA, 2017) no sentido de contextualização dos modos de vida das pessoas da comunidade, bem como abordando a sua questão socioambiental, a de deslocamento e de atingidos por barragem em reassentamento.

Essa proposta iniciou-se, respectivamente pelos passos etnográficos de “mapeamento ambiental e temas geradores” (TOZONY-REIS, 2006, p. 95) enquanto proposta fundamental para contextualização dos modos de vida das famílias dos alunos e alunas, uma vez que essas práticas pedagógicas possibilita diálogo e participação dos sujeitos adotando a pedagogia Freireana (1984) no sentido de identificar práticas sociais, culturais, políticas e econômicas



desenvolvidas e criadas na comunidade, bem como reavendo suas tradições e ancestralidades presentes na vida das pessoas.

Ao desenvolver essas práticas educativas, respectivamente na escola da comunidade possibilita envolver a escola e comunidade sobre como valorizar seus modos de vida e tradições locais, trazendo as experiências cotidianas para sala de aula.

Nessas práticas também possibilita identificar os conflitos sociais (SCOTT, 2009) presentes na comunidade, entretanto é preciso um olhar treinado de quem guia a prática extensionista, nesse caso resultou no meu olhar antropológico com base formação em licenciatura em Ciências Sociais (BARBOSA, 2017).

É criar uma imaginação analítica sobre populações em situação de deslocamento, visando o estranhamento e criar processos de desnaturalização desse tipo de acontecimento que vem gerando inúmeros conflitos sociais e ambientais (LIMA, 2009, p. 150) e em todas as dimensões da vida social dos sujeitos afetados.

Dessa forma, o que foi identificado na comunidade é que a situação de deslocamento resultou em inúmeras implicações sociais e ambientais econômicas educacionais e culturais apontadas e identificadas pelas pessoas que lá residem. Houve nova reestruturação da comunidade passando a residir em três vilas, há limitações para reproduzirem suas culturas como antes, por exemplo a criação de animais, a prática da agricultura ficou prejudicada por não terem terras férteis suficientes.

O reassentamento possui 18 anos, nesse tempo vem se constituindo novas práticas de trabalho e renda, a pesca ficou bastante limitada devido ao baixo nível do reservatório pela estiagem prolongada. Há também a limitação de acesso a água potável encanada, uma vez que anteriormente existia reservatórios públicos.

Nos últimos 5 anos, algumas políticas públicas sociais vêm sendo instaladas no reassentamento, construção de cisterna para cada família, implantação de calçamento nas principais vias, reconstrução de equipamentos públicos como a escola e posto de saúde, cemitério, campo de futebol.

Houveram novas construções de moradias como também reformas e ampliações das casas das vilas pelos próprios moradores, com recursos próprios adaptando-as para as necessidades e melhorias de qualidade vida, pois o que se reclama é da baixa qualidade das casas de placas que receberam no reassentamento.

Mas ainda há a ausência de reconstrução de equipamentos e espaços públicos necessários como a praça, que anteriormente existia esse espaço importante de lazer e sociabilidade na comunidade ribeirinha.

Um dado importante encontrado na comunidade são de que os relatos das pessoas se voltam para observar o envelhecimento das pessoas bem como a dificuldade de encontrar trabalho e renda devido a idade avançada bem como o cansaço impede de praticar atividades que faziam antes, como o corte de madeira para fazer carvão, uma prática bastante comum na comunidade como geração de renda.

O resultado disso, é que as famílias vivem atualmente de programas sociais de acesso a renda como bolsa família, aposentadorias por idade, pequenos comércios, a criação de pequenos animais e aves para consumo, a prática da agricultura existente é bastante limitada e quando ocorre a pequena safra é para o consumo familiar.

Portanto, ao apontar os dados socioculturais e ambientais percebe-se que houveram intervenções nos territórios tradicionais da comunidade investigada, modificando e dificultando a manutenção da vida social devido o deslocamento, que por sua vez neste momento minha visão acentuou o caráter étnico na comunidade (BARBOSA, 2019), em vista disso, tendo que adequar os modos de vida em reassentamento.

Por fim, ao analisar essas relações sociais do ponto de vista étnico envolve considerar os marcos institucionais que permitem constituir contribuições significativas para a ressignificação da comunidade, sobretudo em sua educação considerando as suas tradições em práticas educativas no sentido de valorização delas.

## **CONSIDERAÇÕES**

De maneira geral o artigo tratou de análises de concepções teóricas e empíricas com base em uma prática extensionista, buscando permitir o despertar para reflexões antropológicas sobre as relações étnicas constituídas historicamente com as populações do campo brasileiro, respectivamente sobre povos tradicionais em situação de deslocamento, em especial os atingidos por barragem.

Nestes termos, ao tratar de populações que possuem a cultura tradicional como expressão principal de suas vivências, afirmou a delimitação de um campo de estudo como uma investigação sobre as mudanças em todas as dimensões da vida social que vem ocorrendo nos modos de vida tradicionais, a exemplo disso temos comunidades ribeirinhas atingidas por barragem, uma vez que implantação de barragem vem se constituindo em uma cultura do desenvolvimento no Brasil e no mundo.

Deste modo, o envolvimento dialógico na comunidade constituiu trocas de saberes e reflexões, já do ponto de vista da legislação houveram aproximações da cultura e tradições étnicas estabelecidas historicamente enquanto camponesa, ribeirinha, indígena e quilombola visando evidenciar a diversidade social e cultural local, também no sentido de potencializar novas práticas pedagógicas de combate às desigualdades e discriminação em sala de aula e na comunidade escolar articulando essas práticas em novas pedagogias.

Ou seja, com base nessa experiência pedagógica permitiu ampliar as reflexões sobre populações deslocadas de seus territórios ancestrais. Nisso criando percepções enquanto práticas educativas no sentido de entender novas demandas sociais e educacionais no Brasil, sobretudo a respeito da educação para as relações étnicas partindo de seus marcos legais.

Por fim, a prática extensionista resultou em uma abordagem da Educação para as Relações Étnicas buscando compreendê-la a nível local e de forma abrangente, para além de sala de aula e dos muros da escola, pois essas relações estão intrínsecas, reforçando assim o caráter primordial dos marcos legais como ponto de partida para a construção de novas histórias e pedagogias, afirmando a cultura dos povos do campo essencial a sua valorização e permanência dela como práticas pedagógicas contextualizadas.

## **REFERENCIAS**

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

BRASIL, **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Institui a Política de Educação do Campo.

BRASIL, **Lei Federal 11.645, 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL, **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de dos Povos e Comunidades Tradicionais.

BRASIL, **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por Comunidades Quilombolas.

BRASIL, **Lei Federal 10.639. de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

BARBOSA, G. A. Educação ambiental crítica: experiência em escola de um reassentamento de atingidos por barragem na Paraíba. - João Pessoa, 2017. **Monografia** (Graduação em Ciências Sociais [Licenciatura]) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

BARROS, Surya Aaronovich P. O uso de memórias como fonte de pesquisa para a História da Educação da população negra em São Paulo. **Saeculum** (UFPB), v. 23, p. 135-144, 2010.

BARBOSA, Givanilton de Araújo. A Educação do Campo e as Relações Étnico-Raciais: um olhar antropológico em construção. In: Anais II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste II Copene/ Nordeste Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas, João Pessoa. Periódico **Cadernos Imbondeiro**, vol. 6, nº 2, UFPB, p. 672-682, 2019, João Pessoa.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In.: **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX/ James Clifford**; organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In.: **Trab. Educ. saúde [online]**, v. 7, n. 1p. 35-64, 2009.

Direitos humanos, população afro-paraibana e mulheres negras / Marco Aurélio Paz Tella (Org.)- João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012. 76p. (**II Cadernos Afro-Paraibanos**) <http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Cadernos/Cadernos%20APBs%20II.pdf>

Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil / Marco Aurélio Paz Tella (Org.)- João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012. 66p. (**I Cadernos Afro-Paraibanos**) <http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Cadernos/Cadernos%20APBs%20I.pdf>

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo. 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. 36ª Edição, Coleção Saberes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica”. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

GONÇALVES, Dinalva Pereira; OLIVEIRA, Ana Julia Viegas Gomes e SANTOS, Maria José Albuquerque. ESCOLA, POBREZA E CURRÍCULO: um olhar a partir das percepções de docentes e educandos de uma comunidade no interior do Maranhão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1077-1096, set./dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012, p.98-109.

GEERTZ, Clifford. **O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. **Introdução**. In Geertz, C. O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. “Do ponto de vista dos nativos”: a natureza do entendimento antropológico. In Geertz, C. **O saber local**. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Editora LTC, 1989.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socio-ambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

NADEL, Siegfried F. “Compreendendo os povos primitivos”. In: Bela Feldman-Bianco (Org). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.

ROCHA, Solange Pereira da; SILVA, J. A. N. . a luz da lei 10.639/03, avanço e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista ABPN**, v. 05, p. 55-82, 2013.

REIS, Maria José. O Movimento dos Atingidos por Barragem: atores, estratégias de luta e conquistas. **Anais** do II seminário nacional: Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SOUZA, Maria Antônia de. educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set/dez. 2008.

SIGAUD, Lygia. **Efeitos Sociais de grandes projetos hidrelétricas: as barragens de Sobradinho e Machadinho**. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional-UFRJ, 1986b.

SCOTT, Parry Russel. **Negociações e resistências persistentes: agricultores e a barragem de Itaparica num contexto de descaso planejado**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TOZONY-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. In.: **Educar**, n. 27, p. 93-110, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a07n27.pdf>. Acessado em: 02/12/2019.

---

## A CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES EM EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALCÂNTARA – MA

### THE CONSTRUCTION OF INEQUALITIES IN EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF ALCÂNTARA - MA

### LA CONFORMACIÓN DE DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN EL MUNICIPIO DE ALCÂNTARA EN MARANHÃO

Ricardo Costa de Sousa<sup>1</sup>

#### RESUMO:

O presente artigo trata da influência das teorias raciais na construção das desigualdades em educação no Município de Alcântara, Maranhão. Essa temática expressa a urgência da criação e implementação de ações afirmativas na busca pela equidade racial em educação. Tem-se como perspectiva teórica o Materialismo Histórico, pois, possibilita pensar as contradições, os conflitos e os processos históricos que marcaram e marcam a dinamicidade das desigualdades educacionais no Brasil. Nesse sentido, trata-se, em um primeiro momento, das teorias raciais na perspectiva biológica, antropológica e sociológica, e, em um segundo momento, trata-se das desigualdades raciais na educação em Alcântara para sinalizar a emergência de ações afirmativas. A pesquisa desenvolvida é de cunho bibliográfico e documental, inclusive documental-estatístico, sendo consultados livros e periódicos, assim como documentos estatísticos obtidos no *site* do IBGE. Os dados demonstram que as desigualdades entre brancos e negros continuam ainda acentuadas no Município de Alcântara, MA.

**Palavras-Chaves:** Teorias raciais. Desigualdades em educação. Alcântara.

#### ABSTRACT:

This article deals about the influence of racial theories in the construction of inequalities in education in the Municipality of Alcântara, State of Maranhão. This theme expresses the urgency of creating and implementing affirmative actions in the search for racial equity in education. The theoretical perspective is based on Historical Materialism, because, it makes possible to think about the contradictions, conflicts and historical processes that have marked and mark the dynamics of educational inequalities in Brazil. In this sense, it deals, at first, about racial theories from a biological, anthropological and sociological perspective, and, in a second moment, it deals about racial inequalities in education in Alcântara to signal the emergence of affirmative actions. The research developed is bibliographic and documentary,

---

<sup>1</sup> Pós- doutorando em Educação pela Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina – UNOESC. Militante do Centro de Cultura Negra Negro Cosme – CCNNC/Imperatriz: MA. E-mail: [ricardo\\_lut@hotmail.com](mailto:ricardo_lut@hotmail.com).

including documentary-statistical, with books and periodicals being consulted, as well as statistical documents obtained on the IBGE *website*. The data show that the inequalities between whites and blacks are still accentuated, in the Municipality of Alcântara, MA.

**Keywords:** Racial theories. Inequalities in education. Alcântara.

## **RESUMEN:**

Este artículo trata de la influencia de las teorías raciales en la conformación de desigualdades educativas en el municipio de Alcântara en Maranhão. Esta temática evidencia la urgente necesidad de crear e implementar acciones afirmativas en la búsqueda por una equidad racial en la educación. Se toma el Materialismo Histórico como perspectiva teórica, pues, permite pensar las contradicciones, conflictos y procesos históricos que han marcado la dinámica de las desigualdades en Brasil. En este sentido, un primer momento trata de las teorías raciales desde una perspectiva biológica, antropológica y sociológica; en un segundo momento se tratan las desigualdades raciales en la educación en el municipio de Alcântara que resaltan la necesidad de acciones afirmativas. La investigación desarrollada es a partir de información bibliográfica y documental, incluso documental-estadística, siendo consultados libros, periódicos, así como documentos estadísticos obtenidos en el sitio *web* del IGBE. Los datos demuestran que las desigualdades entre blancos y negros aún son acentuadas, en el municipio de Alcântara, MA.

**Palabras clave:** Teorías raciales. Desigualdades en educación. Alcântara.

## **INTRODUÇÃO**

Primeiramente, é importante ressaltar que os conceitos de raça, racismo, discriminação, discriminação racial, preconceito e preconceito racial são de extrema relevância, no sentido de apresentar a dinâmica das relações raciais, como bem demonstram às produções de Munanga (2000), Cavalleiro (2000), Jaccoud e Beghin (2002), Cashmore (2000), dentre outros. Conceitos estes que perpassam as teorias raciais sob a perspectiva biológica, antropológica e sociológica, de interesse maior neste escrito.

Assim, abordam-se como essas teorias influenciaram e/ou operaram na construção das desigualdades educacionais, para então, ressaltar a importância das ações afirmativas enquanto mecanismo de equidade. Tem-se como perspectiva teórica o Materialismo Histórico, pois, possibilita pensar as contradições, os conflitos e os processos históricos que marcaram e marcam a dinamicidade das desigualdades educacionais no Brasil, e, especialmente no Município de Alcântara.

O racismo na perspectiva biológica foi marco de discussões que ainda hoje, apesar dos estudos sobre genética, continuam a legitimar as desigualdades entre brancos e negros. A



hierarquização racial, ao estabelecer escalas de valores entre as raças, legitimou, a partir da perspectiva biológica, a ideia de inferioridade, incapacidade e degenerescência da raça negra.

Em relação à perspectiva antropológica, estes, tentaram negar o uso do termo raça, visto que, biologicamente, raça não existe. Desse modo, os antropólogos tomaram o termo *cultura*, considerando-o como capaz de analisar a sociedade em sua totalidade, assim como as relações que esta estabelece historicamente com determinados grupos sociais.

De fato, se os antropólogos tivessem tentado “sepultar” o termo raça, ou mesmo se o tivessem “sepultado”, ele seria exumado pelo movimento negro, ressurgindo com mais força, como símbolo de identidade, e de afirmação identitária. Nessa perspectiva, o termo raça não biologizado é uma construção social.

Na consulta aos dados disponibilizados pelo IBGE (2010), Alcântara consta com uma população de 21.851 mil habitantes, destes, 3.095 mil são recenseados como brancos e 18.626 mil habitantes são recenseados como negros (soma de pardos e pretos), sinalizando uma população majoritariamente negra. Mesmo assim, os dados mostraram que as desigualdades entre brancos e negros continuam ainda acentuadas, tanto no Brasil, como mais especificamente, no Município de Alcântara, Estado do Maranhão, dado que, o país oferece um sistema educacional discriminatório, pois mesmo tempo em que garante o acesso à educação, cria mecanismos de exclusão.

## **1 TEORIAS RACIAIS NA PERSPECTIVA BIOLÓGICA, ANTROPOLÓGICA E SOCIOLOGICA**

O conceito de raça, tal como se conhece, é carregado de ideologias. A persistência da ideia de raça se valeu da biologia para justificar as teorias de hierarquização racial. Moura (1990) aponta a existência de uma biologização da história através de teorias tidas como científicas, criadas para justificarem a aventura colonialista, onde na hierarquização das raças, colocavam o negro no último patamar da escala racial.

O processo biologizante representa a pretensa seleção natural ao exemplificar que os mais aptos de uma espécie sobreviveriam e passariam adiante a sua informação genética, enquanto os mais fracos seriam eliminados. Dessa forma, a hierarquização racial legitimou, a partir da perspectiva biológica, a ideia de inferioridade, incapacidade e degenerescência da raça.

A obra, a origem das espécies, do naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882) fora o marco para a criação da teoria da evolução por meio da seleção natural e sexual que se transformou em paradigma na explicação de fenômenos biológicos e que inspirou teorias sociais (DEL CONT, 2008).

Contudo, Del Cont (2008), assegura que, Darwin evitou fazer qualquer consideração que sugerisse que o ser humano também estaria sujeito aos mesmos princípios da seleção natural. Foi Herbet Spencer que cunhou a ideia de *sobrevivência do mais forte*. Ele defendia, também, a ideia de que o progresso humano tem como base a hierarquia racial, sem misturas.

A miscigenação, conforme aborda Del Cont (2008) era vista como inevitável o que levaria a raça humana aos maiores graus de degenerescência, tanto física quanto intelectual. O temor da mistura das raças. Contudo, o conde francês Arthur de Gobineau (1816-1882), e seus adeptos estavam certos da futura dominância da raça branca sobre o resto do mundo. E é no sentido de defender a retomada da raça ariana, do seu passado puro, que ele se torna o símbolo e proclamador do racismo biológico.

De acordo com Del Cont (2008), Galton, fundador da eugenia, procurou melhorar as características das pessoas a partir da seleção das melhores espécies, com o propósito de impedir a proliferação de características consideradas degenerativas. Neste sentido, o termo “eugenia” ou “bem nascido” tem como princípio estimular a reprodução das melhores espécies, onde, se evidencia claramente que, as propostas eugênicas têm em sua essência posições racistas.

O melhoramento genético segundo Petruccelli (1996) foi conforme, os intelectuais uma inspiração, visto que, a desigualdade e a heterogeneidade racial eram consideradas um agravante que, para ser sanado, requereria que fossem adotadas medidas de embranquecimento da população e de incentivo à imigração europeia, o que resultaria em uma população mestiça. Arthur de Gobineau *apud* Petruccelli (1996, p. 135), referindo-se a qualquer tipo de população mestiça, comenta que “uma tal população constituía, para ele, um povo degenerado “desde que não conserva, nas suas veias, o mesmo sangue original que sucessivas misturas fizeram, gradualmente, modificar seu valor”.

Desse modo, a importância de se manter a pureza do sangue, isto é, manter a originalidade vitimada pela miscigenação. Em torno desse argumento, a eugenia poderia contribuir ao afirmar que as sucessivas misturas antagônicas favoreceriam o crescimento de raça degenerada, inferior e dotada de incapacidade intelectual.

A solução encontrada foi estimular os casamentos dos melhores membros da sociedade entre si, ou seja, casamentos entre linhagens consideradas eugenicamente qualificadas, nas

quais passariam de geração a geração as melhores características físicas, comportamentais, assim como as habilidades intelectuais.

A literatura produzida demonstra que as pessoas eram conhecedoras das teorias europeias que circulavam e, afirmavam sobre a inferioridade dos negros e mestiços, a degenerescência da raça, e tantos outros discursos. Contudo, o racismo é um fenômeno de longa duração, que passa também pela perspectiva antropológica e sociológica, quer dizer, é um forte indicador na construção das desigualdades educacionais.

Quanto às teorias raciais na perspectiva antropológicas os estudos contribuem de forma significativa para o entendimento dos discursos que são disseminados e carregados de ideologias preconceituosas, que segregam, excluem e inferiorizam a população negra. Partindo desse entendimento, é importante apontar a construção e desconstrução de conceitos e discursos empregados pela Antropologia.

Segundo Heilborn, Araújo e Barreto (2010), cada sociedade tinha formas próprias de organização e formava um sistema único e coerente em si mesmo, que abria caminho para uma concepção de cultura como um todo articulado, focando nas diferenças. Essa afirmativa das autoras só foi possível a partir do método etnográfico utilizado pelos antropólogos Franz Boas e Malinowski.

Primeiramente, destaca-se, o termo cultura, defendido pelos antropólogos em contraposição ao termo raça. A desconstrução do termo raça pela ideia de cultura é o principal discurso abordado pela Antropologia. Foi o que fez Gilberto Freyre quando desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de raça para o conceito de cultura.

Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 53) dizem que Franz Boas, buscando outra compreensão para o termo raça, defende a ausência de um “determinismo racial”. Nesse sentido, os antropólogos tentaram refinar o conceito de cultura por duas vertentes, “uma na direção da cultura como totalidade, como expressão de uma dada sociedade em todas as suas esferas [...]. Outra, na cultura como produto histórico, cujo desenvolvimento depende das trocas e relações internas ao grupo e entre grupos num dado meio geográfico.

Afastando-se do conceito de raça no estudo das sociedades, passou-se a discutir o conceito de cultura na perspectiva antropológica, tido como objeto de estudo nas supostas “sociedades primitivas”. Nesse sentido, de acordo com o conceito cunhado pelas Ciências Sociais, compreende-se que a Antropologia aponta a “cultura” como alternativa à ideia de raça, não biologizado. Contudo, é importante dizer que a substituição do termo raça por cultura não foi uma passagem nada tranquila, mas sim permeada de conflitos.

Outro conceito que procura substituir o termo raça, é o de etnia, termo complexo e

ambíguo. Valente (1987, p.8) diz que “ele é definido como grupo biológico e culturalmente homogêneo. No entanto é muito difícil perceber a homogeneidade cultural que distinguiria, de maneira específica, um grupo dos demais”. Isso, em razão de que, segundo Valente (1987, p.8) “um grupo étnico afirma sua diferença a partir de dados culturais que podem ser partilhados com outros grupos”.

O termo “étnico” foi empregado para designar diferentes realidades, criando um mal-estar teórico que contribui para aumentar, ainda mais, a proximidade do conceito de etnia com a noção de raça e que o termo etnia seria uma tentativa de fugir a uma forma de pensamento biologizante, naturalizadas nas expressões como “problemas étnicos” ou “minorias étnicas”. Nesse sentido, a identidade étnica não depende apenas da autoidentificação do grupo, mas também de ser identificado como tal por outros grupos. Além disso, a identidade étnica pode ser definida pelo sentimento de pertença a um grupo decorrente da partilha do modo de vida e de processos históricos comuns.

É importante salientar que as construções conceituais são dinâmicas e precisam ser compreendidas ao longo de um período histórico. A esse respeito, Guimarães (2003, p. 95) afirma que “qualquer conceito, seja analítico, seja nativo, só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico”.

Considerando a importância da Sociologia para a compreensão do termo raça, Guimarães (2003, p. 96) conceitua dizendo que “são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas”. Outro discurso é a identificação de pessoas com um grupo enorme de indivíduos, podendo ser nomeado como grupo étnico como descrito. Dessa maneira, discutir sobre a questão racial sem antes considerar a perspectiva cultural seria uma perda para a compreensão do termo raça na perspectiva sociológica. Neste contexto, Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 86) asseguravam que o termo raça “não condenava mais a nação”, dado que, “substituída pela categoria “cultura”, a *democracia racial* afirmava a convivência pacífica e igualitária entre os grupos raciais diferentes”.

A expressão “democracia racial”, atribuída a Gilberto Freyre, através da obra *Casa-grande e senzala* (2006), que coloca a escravidão no Brasil como sendo composta de senhores bondosos e escravos submissos, empaticamente harmônicos, desfazendo, com isso, a possibilidade de se ver o período no qual perdurou o escravismo como cheio de contradições agudas, sendo que a primeira e mais importante e que determinava todas as outras era a que existia entre senhores e escravos.

Alguns estudos raciais sustentam que o termo raça não desapareceu totalmente do

discurso científico, não apenas do discurso da biologia, como também de todos os discursos que insistem em explicar a vida social em concorrência com a sociologia. Dessa forma, o termo raça é cientificamente um constructo social e deve ser estudado por um ramo próprio da Sociologia ou das Ciências Sociais.

Efetivamente, o racismo não existiria sem a ideia dos discursos científico e biológico, que tentaram explicar a vida social em concorrência com a Sociologia, pois, compreende-se, dessa forma, que os discursos de perspectiva biológica alicerçaram as bases de hierarquias nas sociedades. Logo porque, segundo Teodoro (1996, p. 99) “o problema do racismo não é somente brasileiro e sim global e que precisa ser combatido”.

Na compreensão de Francisco (2006), o Brasil necessitava de um novo corpo social, de uma nova identidade, de um Estado que buscasse o desenvolvimento econômico industrial. Contudo, as questões raciais não eram ponderadas com tanta veemência quanto à questão do desenvolvimento econômico industrial, pois o Brasil pregava a harmonia racial e social.

Considerando o período do Estado Novo, Moore (2007, p. 25) diz que “nação implica a noção de unidade, mas salienta que as disparidades socioeconômicas e raciais constatadas no Brasil constroem uma nítida e cruel polarização da população”. Com a vigência do Estado Novo, o Brasil apresenta uma nova configuração da identidade cultural: uma identidade assumida pelo sentimento de pertencimento à nação brasileira. Ademais, o pertencimento nacional ou identidade nacional é um conjunto de representações, características da cultura de um povo, que permite reconhecê-lo e diferenciá-lo dos demais. Em síntese, é um constructo social. Contudo, essa afirmação identitária muito pouco contribuiu para a superação das desigualdades raciais, em especial na educação.

Cabe registrar os esforços empreendidos por estudiosos das relações raciais em desconstruir o “paraíso racial” criado e disseminado no Brasil, como país sem preconceitos ou discriminação racial, no qual o valor e o mérito individuais não seriam barrados pela pertença racial ou cor da pele. Assim, o termo “paraíso racial” utilizado por Guimarães é pertinente, pois caracteriza de forma clara e objetiva um mundo criado e elaborado pela elite brasileira na difusão de um discurso midiático que influenciou as pessoas no seu modo de agir e pensar uma determinada sociedade. Nas palavras de Costa (1999) não se pode negar que os intelectuais brasileiros do século XIX e do começo do século XX foram influenciados pelas ideias europeias sobre a inferioridade dos mestiços e a superioridade da raça branca.

Por certo, ao romper com os conceitos biológicos e assumir um conceito sociológico, o Movimento Negro Unificado – MNU passa a utilizar o termo *raça*, discurso corrente, aceito e absorvido pela sociedade brasileira.

## **2 DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO EM ALCÂNTARA**

As teorias raciais supracitadas forneceram elementos que foram e continuam sendo fortes mecanismos de produções e reprodução das desigualdades em educação. É possível perceber no discurso do Movimento Negro, como também em várias produções acadêmicas de fundo teórico e empírico, que os negros foram abandonados à própria sorte, uma vez que não houve, de imediato, políticas de integração da população negra no sistema capitalista de trabalho assalariado, bem como, na educação. Segundo Hasenbalg (1979) embora a educação no Brasil tenha sido a principal via para a população de cor, há boas razões para acreditar que quanto maior for o nível educacional, maior será a discriminação experimentada no mercado de trabalho.

De certo, mesmo que a população negra apresente níveis de instrução iguais e até superiores em relação à população branca, estes, recebem salários inferiores aos que destas. Esta mesma constatação é realizada por Munanga (1996, p. 83) quando diz que “os raros negros instruídos que escaparam dos trabalhos manuais menos remunerados e conseguiram ocupar posições reservadas aos brancos recebem salários inferiores aos colegas brancos do mesmo nível de formação”.

Nascimento (1985) e Hasenbalg (1979) são unânimes em afirmar que, além de existirem desigualdades em todos os níveis de ensino, as desigualdades de oportunidades crescem exponencialmente ao se passar para níveis de ensino mais elevados, pois, desqualificar suas habilidades era uma forma de manter a ideologia racista da incapacidade, como também, de manter a população negra em níveis inferiores da hierarquia.

A literatura pesquisada indica que o Brasil enfrentou muito tardiamente o problema dos baixos índices educacionais de sua população, em especial da população de cor. Mesmo assim, a educação no Brasil continua sendo o principal meio de ascensão social para essa população, que é estigmatizada e marginalizada pela classe dominante, tanto no sistema produtivo, como no sistema escolar. Conforme Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 139) “estar na escola significa não somente a possibilidade de estar diante de oportunidade de aumento de capital humano, mas também, dependendo da faixa etária, significa chances de permanecer por mais tempo nos bancos escolares”. É o que demonstra os dados dos últimos censos demográficos, do aumento significativo de ingressos no sistema educacional (IBGE,

2000, 2010). O que não significa a permanência no sistema escolar da população negra.

No *site* do IBGE (2000, 2010), é possível verificar a trajetória das taxas de analfabetismo para o conjunto populacional de Alcântara, nos censos de 2000 e 2010, em números absolutos e em porcentagem para a população de 5 anos ou mais, que sabem ler e escrever e, que não sabem ler e escrever, entendidos como analfabetos, segundo cor ou raça. Aqui, apresentam-se somente as taxas de analfabetismo entre brancos e negros (entendidos como a soma de pardos e pretos).

Segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 16) “a ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão-de-obra de todos os membros desde cedo”. Possivelmente, ao que tudo indica e que, o trabalho precoce, aliada as dificuldades de acesso ou mesmo, da ausência de escolas no espaço rural foram impeditivos ou limitações para os estudos. O mesmo acontece em Alcântara, onde inúmeras famílias não tiveram acesso à escola e, quando tiveram, foram excluídas pelo sistema educacional ou mesmo pela extrema pobreza que constitui certamente um problema mais sério e mais grave do que o analfabetismo.

Os dados do IBGE, demonstram as desigualdades entre brancos e negros nos censos de 2000 e 2010. Para o censo de 2000, a taxa de analfabetismo para a população branca é de 26,6%, enquanto, para a população negra, chega a 34,1%, representando um distanciamento de 7,5 pontos percentuais entre brancos e negros (IBGE, 2000, 2010).

Contudo, no censo de 2010, a taxa de analfabetismo para a população branca é de 20,6%, enquanto, para a população negra, a taxa é de 24,7%, representando um distanciamento de apenas 4,1 pontos percentuais. Destaca-se que, no censo de 2010, as desigualdades educacionais diminuíram, mas persistem (IBGE, 2000, 2010).

Observa-se que nos censos de 2000 e 2010 a taxa de analfabetismo caiu em 9,4% para a população negra. Uma queda significativa, é claro, se tomar a população branca nos censos de 2000 e 2010 em que a taxa de analfabetismo caiu em 6,0% (IBGE, 2000, 2010).

Ao que tudo indica, as ações para implementação da Lei N. 10.639/2003, assim como outras políticas públicas, contribuíram para a queda do analfabetismo em Alcântara. Com efeito, tais ações voltaram-se especialmente para a população negra, que apresentava um alto nível de vulnerabilidade, especialmente quando residente em Comunidades Quilombolas. Merece destaque as Diretrizes do Plano Nacional de Educação que, no Art. 2º inciso III, determina: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da

cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), assim como, na superação das desigualdades nos níveis de instrução, por cor ou raça.

Cabe dizer que, para o estudo do estado educacional, os organismos internacionais se servem de informações que concernem às pessoas de 10 anos e mais. Trata-se, aqui, do nível de instrução segundo a cor ou raça, no sentido de apresentar o retrato educacional, assim como sinalizar as desigualdades no município de Alcântara, para as pessoas de 10 anos ou mais, segundo o nível de instrução (sem instrução e fundamental incompleto, fundamental completo e médio incompleto, médio completo e superior incompleto, superior completo), por cor ou raça (brancas, pretas e pardas) em porcentagem do município de Alcântara, Maranhão.

Adentrando nos níveis de instrução por cor ou raça, considera-se relevante dizer que a universalização do atendimento escolar, como consta no Art. 2º, inciso II, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é um dos grandes desafios, haja vista uma grande quantidade de pessoas que ainda não conseguiu concluir a educação básica (BRASIL, 2014).

Consta nos dados disponibilizados pelo IBGE (2010) que 60,4% da população branca foi recenseada como “sem instrução e fundamental incompleto”, enquanto para a população preta o percentual foi de 68,0%. Dessa forma, pode-se entender que a população branca em percentuais apresenta as menores taxa de pessoas “sem instrução e fundamental incompleto”, enquanto a população declarada parda chega até 69,2%. Se somar, aqui, a população de pardos e pretos, as desigualdades educacionais seriam ainda mais acentuadas (IBGE, 2010).

Os dados apontam também que a população branca tem 18,8% com “fundamental completo e médio incompleto”, enquanto a população preta tem 14,8% e a população declarada parda 15%. É visível que a população branca apresenta os maiores percentuais para esse nível de instrução (IBGE, 2010).

De acordo com Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve-se assegurar, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório (à conclusão do ensino fundamental) a todos os brasileiros, e, em seguida, os demais níveis e modalidades de ensino, como progressiva obrigatoriedade do ensino médio (BRASIL, 1996).

Para o ensino “médio completo e superior incompleto”, a população branca apresenta 18,3%, enquanto a população preta chega a 14,7% e a população parda a 13,8%. Esse dado nos mostra que a população branca apresenta um elevado percentual de escolarização, enquanto as desigualdades entre a população preta e parda sinalizam em torno de 1% (IBGE, 2010).

No que concerne à população presente no ensino superior, temos 2,3% para as pessoas brancas, 2,4% para as pessoas pretas e 1,8% para as pessoas declaradas pardas. Fica evidente



que a população preta no ensino superior é de um ponto percentual a mais que a população branca, a mesma ficando abaixo da população parda (IBGE, 2010). Contudo, se somássemos a população preta e parda, prática frequente em vários estudos estatísticos, teríamos, então, uma presença majoritária de pessoas negras no ensino superior em Alcântara.

Desse modo, a apresentação desses dados, possibilita a elaboração de Políticas Públicas para o enfrentamento das desigualdades educacionais, vivenciadas, em sua maioria, pela população negra. De modo geral, este artigo suscita a necessidade de elaboração de Ações Afirmativas que possibilitem minimizar as desigualdades, ou seja, diminuir as distâncias sociais entre negros e brancos, que continuam injustificáveis na sociedade atual. Em relação a essas disparidades Jaccoud e Beghin (2002, p. 46) apontam as ações afirmativas como sendo “medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento”. Partindo dessa premissa, a ação afirmativa consiste em dar tratamento preferencial àqueles que historicamente foram marginalizados de sorte a colocá-los em um nível de competição similar ao daqueles que historicamente se beneficiaram com sua exclusão, tanto no trabalho, quanto na educação.

Considera-se importante salientar a argumentação de Guimarães (1999, p. 63), quando diz que, “a falta de políticas públicas efetivas para reverter à situação marginal dos negros na sociedade brasileira acabou por reproduzir a ordem hierárquica diferenciadora entre brancos e negros, ampliando as desigualdades sociais”. Desse modo, não se trata de falta, mas sim de dar efetividade às Políticas Públicas, aqui, Ações Afirmativas de forma a minimizar as desigualdades educacionais que continuam sendo um grande entrave à realização do direito à educação, isto é, do acesso e permanência da população negra no espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES

O texto tratou da construção das desigualdades em educação no município de Alcântara, Estado do Maranhão e demonstra a partir dos autores citados que, a dinâmica das relações raciais transitam pela perspectiva biológica, antropológica e sociológica. De maneira que, as teorias raciais influenciaram decisivamente nas desigualdades educacionais em Alcântara.

A pesquisa indicou que o racismo na perspectiva biológica foi marco de discussões que continuam a legitimar as desigualdades entre brancos e negros. Já em relação aos estudos

antropológicos, estes, tentaram negar o uso do termo raça, visto que, biologicamente, raça não existe. Dessa maneira, os antropólogos tomaram o termo *cultura*, considerando-o como capaz de analisar a sociedade em sua totalidade.

Os dados sugerem que, se os antropólogos tivessem tentado “sepultar” o termo raça, ou mesmo se o tivessem “sepultado”, ele seria exumado pelo movimento negro, ressurgindo com mais força, como símbolo de identidade, de afirmação e de sua ancestralidade. Nessa perspectiva, o termo raça não biologizado é uma construção social que busca desmascarar o mito da democracia racial no Brasil.

As teorias raciais apontaram para os mecanismos de reprodução das desigualdades raciais, especialmente na educação, quando desqualifica as habilidades e potencialidades da população negra, pois, os dados que constam no *site* do IBGE sinalizam que, as desigualdades entre brancos e negros continuam ainda acentuadas, no Município de Alcântara.

Por fim, pode-se afirmar que o país oferece um sistema educacional discriminatório que, ao mesmo tempo, garante o acesso à educação, cria mecanismos de exclusão, e que essa desigualdade não é um dato somente do presente, mas sim, histórico.

## REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 jul. 2019

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República. Momentos decisivos*. In: COSTA, Emília Viotti da. *O mito da democracia racial no Brasil* 6. ed. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1999.

DEL CONT, Valdeir. *Francis Galton: eugenia e hereditariedade*. *SCIENTIAE Studia*, São Paulo, v.6, n. 2, p.201-218, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n2/04> Acesso em: 02 abr. 2020.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GUIMARÃES, Antônio S. A. *Como trabalhar com raça em sociologia. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.97-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

GUIMARÃES, Antônio S. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: FUSP, 1999.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. GPP-GeR: módulo II*. Rio de Janeiro: CEPESC; Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

IBGE, Censo demográfico 2000. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/86/cd\\_2000\\_educacao\\_amostra.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/86/cd_2000_educacao_amostra.pdf). Acesso em: 07 jul. 2019.

IBGE, Censo demográfico 2010. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd\\_2010\\_educacao\\_e\\_deslocamento.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf). Acesso em: 07 jul. 2019.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.

MOURA, Clóvis. *As injustiças de Clio. O negro na historiografia brasileira*. Belo Horizonte, Oficina de Livros, 1990.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo; Editora da USP: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: André Augusto P. Brandão (org). *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira – PENESB, nº 5*. Niterói: EdUFF, 2000.

NASCIMENTO, Abdias. *Combate ao racismo. Discursos e projetos de lei*. Câmara dos Deputados. Centro de documentação e informação. Brasília, 1985.

PETRUCCELLI, José Luís. *Doutrinas Francesas e o pensamento racial brasileiro, 1870-1930*. Estudos Sociedade e Agricultura, n. 7, p. 134-149, dez.1996.

TEODORO, Maria de Lourdes. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo; Editora da USP: Estação Ciência, 1996.

VALENTE. Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

---

**COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL: A LUTA ENTRE O  
RECONHECIMENTO E A REDISTRIBUIÇÃO**

**QUILOMBOLA COMMUNITIES IN BRAZIL: THE STRUGGLE BETWEEN  
RECOGNITION AND REDISTRIBUTION**

**COMUNIDADES QUILOMBOLAS EN BRASIL: LA LUCHA ENTRE EL  
RECONOCIMIENTO Y LA REDISTRIBUCIÓN**

Israel Mawete Ngola Manuel <sup>1</sup>  
Jucelia Bispo Santos <sup>2</sup>

**RESUMO:**

As comunidades quilombolas sem dúvidas, são extensão da África no Brasil e poços da preservação e recriação das matrizes civilizatórias africanas. Este texto objetiva analisar situações do reconhecimento de comunidades quilombolas no território brasileiro, a partir da efetivação do Artigo 68 da Constituição Federal e do Decreto nº 4887/2003. Especificamente pretende avaliar como a memória de quilombos foi estimulada a partir dos anos 2000 e destacar a concepção de reconhecimento que parte da perspectiva do desconhecimento, que atinge uma determinada coletividade, pelo que, através da esfera pública a reparação do desrespeito como algo que deve ser sanado. A pesquisa é qualitativa arquivista na abordagem interdisciplinar. O texto acaba por apontar que embora que existem ferramentas jurídicas que reconhecem e legitimam as comunidades quilombolas, não são aplicáveis como deveria ser na prática.

**Palavras-Chaves:** Quilombos quilombolas. Direitos Constitucionais. Reconhecimento. Políticas Públicas.

**ABSTRACT:**

The quilombola communities are undoubtedly an extension of Africa in Brazil and wells of the preservation and recreation of African civilization matrices. This text aims to analyze situations of recognition of quilombola communities in Brazilian territory, from the effectiveness of Article 68 of the Federal Constitution and Decree No. 4887/2003. Specifically, it intends to evaluate how the memory of quilombos was stimulated from the years 2000 onwards and to highlight the concept of recognition that starts from the perspective

---

<sup>1</sup> Graduado em Humanidades e Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB/IHL. Atual presidente da Associação de Estudante e Amigos da África (ASEA) da UNILAB - Campus dos Malês. E-mail: [mauelisrael@gmail.com](mailto:mauelisrael@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (2014). Professora de sociologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e na Faculdade Regional da Bahia, UNIRB, Brasil E-mail: [prof.jucelia@bol.com.br](mailto:prof.jucelia@bol.com.br)

of ignorance, which reaches a certain collectivity, therefore, through the public sphere the reparation of disrespect as something that must be remedied. The research is qualitative archivist in the interdisciplinary approach. Finally, the text point out that although there are legal tools that recognize and legitimize quilombola communities, they are not applicable as they should be in practice.

**Keywords:** Quilombos quilombolas. Constitutional Rights. Recognition. Public Policies.

## **RESUMEN:**

Las comunidades quilombolas son, sin duda, una extensión de África en el Brasil y pozos de la preservación y recreación de las matrices civilizatorias africanas. Este texto tiene como objetivo analizar situaciones de reconocimiento de las comunidades quilombolas en territorio brasileño, a partir de la vigencia del artículo 68 de la Constitución Federal y del Decreto nº 4887/2003. Específicamente, pretende evaluar cómo se estimuló la memoria de los quilombos a partir de los años 2000 y destacar el concepto de reconocimiento que parte de la perspectiva de la ignorancia, que llega a una cierta colectividad, por lo tanto, a través de la esfera pública la reparación del desrespeto como algo que debe ser en sanado. La investigación es cualitativa archivista en el enfoque interdisciplinario. El texto termina señalar que, si bien existen instrumentos jurídicos que reconocen y legitiman a las comunidades quilombolas, no son aplicables como deberían ser en la práctica.

**Palabras clave:** Quilombos quilombolas. Derechos Constitucionales. Reconocimiento. Políticas Públicas.

## **INTRODUÇÃO**

Quilombo palavra originária do continente africano - *Kilombo* (MUNANGA, 1996) da família linguística bantu, precisamente nos territórios que se encontram a atual Angola e República Democrática do Congo. Afirma Munanga (1996) que,

Embora o quilombo (Kilombo) seja uma palavra de língua umbundu, de acordo com Joseph C. Miller, seu conteúdo enquanto instituição sociopolítica e militar é resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos aos quais já me referi. É uma história de conflitos pelo poder, de cisão dos grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios (1996, p. 58).

O Brasil durante o período colonial, tornou-se no grande receptor e reservatório de povos escravizados trazidos da África. Com efeito, estes povos trazidos carregaram consigo a suas culturas e suas tradições tal como se fala hoje quase em todo território brasileiro de comunidades quilombolas.

Desde cedo o conceito quilombo ou quilombola ganhou outras formas de cosmovisão através da realidade diaspórica africana própria criada no Brasil, sem deixar ou perder de vista as suas matrizes africanas. Para tanto, para a melhor compreensão e o entendimento sobre os quilombos no Brasil (MUNANGA, 1996; OGOT, 2010)<sup>3</sup> e o porquê das suas formações no território brasileiro, uma retrospectiva na história (século XVI e XVII) dessas regiões africanas é indispensável.

Falar de quilombos na atualidade é justamente falar de uma coletividade que recriaram e preservam as culturas africanas na diáspora africana brasileira. Brasil é um país conhecido como miscigenado (BRITO, 2016; ALMEIDA, 2017) tendo em vista a sua formação enquanto Estado-Nação. Considerando a sua dimensão territorial e o espaço gigantesco que ocupa na América Latina tanto quanto, a diversidade social do seu povo, merece uma atenção cuidadosa quando se trata de questões atrelados a conjuntura sócio-culturais, econômicas e políticas.

Por ser um país diverso, os problemas que afligem o seu povo devem ser sempre encarados na diversidade e resolvidos com vista a realidade diversa do seu povo (BARROS, 2011; CARDOSO; LIMA; FERNANDES, 2014) através do mosaico sociocultural plural que caracteriza a sociedade brasileira na sua formação histórica.

Em países que são formados por diferentes grupos sociais, ou seja, que apresentam formação social por experiências de vários grupos sociais e pluricultural, tal como Brasil, em matérias de políticas públicas quando não vislumbram as especificidades e as demandas que cada grupo apresenta, o governo torna-se falho e fracassado.

Visto que, a não consideração do caráter múltiplo e plural que o país apresenta, faz com se desconsidere as boas intenções das políticas públicas em questão. Quando um país com experiência múltipla na forma do seu povo traça políticas públicas que não alcançam o povo na totalidade e as mesmas não consideram a pluralidade social e cultural, as desigualdades tornam-se exorbitantes.

É um fato que o reconhecimento das comunidades tradicionais e quilombolas no Brasil (brasileiras) são conquistas de lutas de movimentos sociais existentes neste território. A compreensão do percurso histórico da formação e dos movimentos sociais de povos originários e tradicionais, no caso de indígenas e quilombolas é indispensável para a afirmação destes povos nos dias atuais no solo brasileiro.

As várias insurreições realizadas pelos povos originários e negros/as trazidos do continente africano para as Américas desde primeiro momento do imperialismo Ocidental,

---

<sup>3</sup> Cf. História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII editado por Bethwell Allan Ogot. Kabenguete Munanga - Origem e histórico do quilombo na África.

mostram o desejo destes na busca de liberdade e emancipação do jugo da tirania. No caso das pessoas negras escravizadas no Brasil a necessidade de estar livre do cativeiro se dá muito antes dos processos abolicionistas tal como se conhece formando quilombos como lugares de resistências sociais assim como políticas. Para De Menezes (2009),

Logo no primeiro século de colonização portuguesa do Brasil já se tem notícia da formação dos “quilombos”, lugares onde viviam os negros fugidos que passam a formar um novo agrupamento social, à margem da sociedade colonial construída pelos portugueses, e dedicada à caça, à pesca e à agricultura de subsistência (DE MENEZES, 2009, p. 84).

Para tal, a pesar de que no congresso de Viena (1814 – 1815) a Inglaterra mostrar a sua preocupação para o desfecho do tráfico de escravizados e escravizadas, em que, 1820 começa o patrulhamento dos mares (BIBLIOCA NACIONAL, 1988; DE MENEZES, 2009) o processo ainda não era pensado como forma de uma verdadeira emancipação dos povos escravizados e escravizadas, mas sim, o alargamento e afirmação do poder inglês na rota transatlântica.

É importante dizer que, ao se evocar o congresso de Viena pela supremacia inglesa, mostrar que as potências europeias nunca tiveram pretensão de tornar independentes o continente americano, africano e asiático. Todavia, consistiu pelo propósito de perpetuar outras formas de colonialidade. Ademais, o processo estava atrelado no reconhecimento, a pessoa escravizada (DE MENEZES, 2009), do direito a sua própria compra, ao mesmo tempo o reconhecimento de direito de formar riqueza para esta finalidade.

No Brasil o tráfico fora reprimido em 1850 (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988), sendo que, nada se fala sobre a escravidão, o que significa, mesmo com a extinção do tráfico no país os serviços escravocratas ainda continuavam em outros contextos. Ademais, no Brasil império, independente e abolicionista a pessoa negra era tratada como simples instrumento de trabalho sem que antes, seja considerada como parte integrante da sociedade brasileira.

Por isso, mesmo com o advento abolicionista no Brasil, a pessoa negra continuava na margem e menosprezada. Conforme na Biblioteca Nacional (1988, p. 35) "Amo mais a minha pátria do que ao negro" (Conselheiro José Antônio Saraiva, liberal) e "O fazendeiro deve merecer mais cuidados dos poderes públicos do que os escravos" (Martim Francisco Ribeiro de Andrada, deputado do Partido Liberal), esse discurso de pessoas brancas influentes ainda perpetuavam no Brasil abolicionista.

Mediante a situação nefasto e que viola os direitos da pessoa humana, para tanto, as



peessoas, ou seja, as comunidades negras neste Brasil precisavam e até agora, precisam de astúcia para sua existência e sobrevivência. Um quilombo ou os quilombos eram verdadeiros lugares de refúgios e de resistências. O século XX denota mudanças de paradigmas no cenário social brasileiro com forte debates sobre questões raciais, culturais, tradicionais, etc. Considerar que movimentos sociais são conjuntos de ações e atividades que as pessoas realizam de forma coletiva ao longo da história (DA GLÓRIA GOHN, 2000), então, em 1924, a Frente Negra Brasileira (FNB) consegue se construir como movimento social no Estado de São Paulo.

Nas décadas de 30-40 a FNB empreende ações que visavam pelo reconhecimento da pessoa negra na sociedade brasileira nos distintos segmentos sociais, desde a educação até a entretenimento. Vale lembrar que todos os esforços empreendidos por negros e negras para sua recreação era de forma autônoma e coletivo. Visto que, pós abolição da escravatura a elite brasileira branca não vislumbrava o enquadramento social da população negra na sociedade.

Desta forma, importa questionar, se os quilombos sempre estiveram presentes no território brasileiro e participaram na fundação do então Brasil, qual é o enquadramento social, político e econômico que eles têm no Brasil? Como a memória de quilombos tem sido propagada no território brasileiro e como é que a construção da autodeclaração das comunidades quilombolas são vistas na contemporaneidade brasileira? Considerar que, são povos despojados de seu lugar de conforto (continente africano) e trazidos para as américas no caso do Brasil, quais são as políticas públicas traçadas pelo governo brasileiro para o resgate dos valores civilizatórios da matriz africana para o reconhecimento que parte do desconhecimento na formação de identidade quilombola e afro-brasileira?

Adianta-se que, para governação de uma sociedade como a brasileira em todos os casos, a concepção na resolução dos problemas de forma múltipla por parte de quem governa deve ser prioridade. Visto que, não se pode negar que a sociedade brasileira é formada por multiculturalismo (GONÇALVES; SILVA, 2003; MALOMALO, 2010) e as políticas de governo devem atentar para este aspecto importante e crucial da formação da identidade social brasileira que parte de experiências múltiplas.

As questões levantadas acima devem ser entendidas como problemas e reflexões presentes na sociedade brasileira que toda pessoa pode se fazer e problematizar para compreender a realidade quilombola e afro-brasileira. O artigo está dividido em três (3) seções, na primeira desenvolveu-se a questão sobre a concepção de reconhecimento que parte da perspectiva do desconhecimento das comunidades quilombolas, em seguida discute-se

acerca das comunidades quilombolas na constituição federal e por último teceu-se uma discussão sobre como a memória de quilombos é visto a partir dos anos 2000, visando à construção da autodeclaração das comunidades quilombolas.

Para o aprofundamento da discussão, toma-se aqui como referência para as análises as ações e políticas públicas empreendidas pelo governo brasileiro no período de 2003 a 2012 através dos dados obtidos nos Relatórios da Gestão da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (RGSEPPIRSPCT). Ademais, o texto é resultado da nossa participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

## **1 CONCEPÇÃO DE RECONHECIMENTO QUE PARTE DA PERSPECTIVA DO DESCONHECIMENTO**

A visão que se tem de reconhecimento de comunidades quilombolas, no Brasil, está intrinsicamente ligada as questões que preconizam o discurso da diferença cultural e o discurso da desigualdade social (DOS SANTOS, 2009). Além do mais, associa-se a esta concepção a questão étnico-racial paradigma atrelada a forma de organização social através do modo de vida da mesma identidade cultural.

Nos debates contemporâneos das Ciências Sociais de modo geral, a criação de novos conceitos para inserir pessoas marginalizadas nos discursos acadêmicos tem sido muito recorrente. Só para se ter ideia, a estas tendências estão presentes conceitos que procuram “reconhecimento do outro” (NUNES; SANTOS, 2003) a partir da diferenciação. Para João Nunes e Boa Ventura Santos (2003),

Multiculturalismo, justiça multicultural, direitos coletivos, cidadanias plurais são hoje alguns dos termos que procuram jogar com as tensões entre a 'diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade [...] procuram propor noções mais inclusivas e, simultaneamente, respeitadoras da diferença de concepções alternativas da dignidade humana (NUNES; SANTOS, 2003, p. 25).

Desta forma, estas e outras maneiras que vão surgir de modo a incluir e reconhecer grupos e/ou pessoas socialmente excluídos/as, mostram a preocupação e o desejo que os/as estudiosos/as das Ciências Humanas no geral têm para com os grandes problemas sociais que se enfrentam hoje. Problemas estes resultantes da supremacia europeia através de períodos prolongados de escravização de outros povos.

A visão que se tem das comunidades quilombolas no Brasil é exterior estas comunidades. O que significa, o texto constitucional de 1988 que reconhece as comunidades como partes integrantes da sociedade brasileira, foi motivo de várias críticas por parte de pesquisadores/as nacionais (MARQUES; GOMES, 2013). Visto que, é um reconhecimento que parte de uma perspectiva do desconhecimento, ou seja, é uma ação que vem de fora para dentro das comunidades.

Ademais, é importante salientar que, não se pode dissociar quilombolas de pessoas negras. Embora que nem toda pessoa negra é necessariamente quilombola. Mas, as pessoas negras no Brasil têm o mesmo processo histórico que parte do racismo e do preconceito pelo qual são vítimas. O reconhecimento racial, aliás, identitário da pessoa negra nos documentos oficiais é muito confuso. Para pessoa negra existem duas opções de se identificar (preta e parda) conforme IBEGE o que tem gerado o desconhecimento de si próprio enquanto pessoa negra. Em cada 10 pessoas brancas entrevistadas no Brasil não têm dificuldades de assumirem a sua branquitude (CARDOSO, 2010), pois desde tenra idade são ensinados/as a se comportarem como pessoas brancas. Como referido anteriormente, conhecem os seus troncos genealógicos. Em 10 pessoas negras ainda existem dificuldades destes se reconhecer. Muitas pessoas, se reconhecer como parda é bem melhor do que preta. Logo, o que acontece em casos observados é que, existe comunidades de pessoas negras que se desconhecem como quilombolas.

Outro processo desse reconhecimento no desconhecimento (GUSMÃO, 1999; NETO; KOZICKI, 2008) se faz através da alteridade. Visto que, a certificação quilombola de uma determinada comunidade parte sempre de fora para dentro. Mesmo que as pessoas que vivem numa sociedade quilombola se reconhecerem e autodeclararem a presença externa preponderante para confirmar se o são ou não.

O trabalho feito pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Fundação Cultural Palmares (FCP) é de extrema importância para as comunidades aos quais são destinadas. Mas, é preciso entender que um trabalho que parte de um olhar externo que muitas vezes não conhecem

detalhadamente as realidades e as necessidades locais.

Conforme Chagas (2001, p. 215) “mesmo se tratando de um novo cenário de reconhecimento, certas demandas de caracterização dessas comunidades são feitas ou traduzidas com base em estereótipos ou enquadramentos que pouco ou nada correspondem a suas realidades”. Os instrumentos jurídicos que regulamentam o reconhecimento das comunidades quilombolas na perspectiva constitucional fundamentam-se a partir de outras interpretações.

O próprio artigo 68 da Constituição Federal de 1988 que prevê o reconhecimento dessas comunidades busca laudas antropológicas para se fundamentar. Mas, seria interessante na construção das políticas públicas dessas comunidades, se o poder legislativo dialogue diretamente com as mesmas de modo que se tenha uma construção de mão dupla. Ao invés da construção que parte da interpretação intermediária de pessoas com olhares de fora para dentro.

## **2 QUILOMBOS E/OU COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL**

Quilombos e quilombolas no Brasil são categorias políticas (DOS SANTOS, 2009) que o primeiro se refere a territórios e o segundo a pessoas ou comunidades. Em outras palavras são dois substantivos atribuídos juridicamente a espaços (quilombos) habitados por pessoas (quilombolas) afroscendentes.

As comunidades quilombolas aparecem no texto da Constituição Federal pela primeira vez em 1988. Uma vitória conquistada pelos movimentos sociais negros depois de 100 anos de lutas, de derramamento de sangue e de r(e)sistências no pós-abolição da escravatura. O reconhecimento de quilombos aparece com ênfase ao abrigo de Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), no Art. 68 “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Com isso, o enunciado do Art. 68 de ADCT dá abertura a outros dispositivos legais que tratam de questões voltadas a comunidades quilombolas. Quinze (15) anos depois, o texto constitucional de 1988 é refinado através do decreto presidencial 4.887/2003. A Constituição de 1988 nos Art. 215 e 216 vão ainda ampliar o debate sobre os quilombos, todavia se

diferenciando dos dispostos regulamentadoras da problemática de quilombos nas Constituições Estaduais, tal como afirma Tarrega (2019) que,

O Brasil tratou da questão quilombola, diretamente, depois da promulgação da Constituição de 1988, [...] O assunto foi regulamentado em Constituições Estaduais que reconhecem as remanescentes dos quilombos a propriedade de suas terras. Assim as Constituições do Pará (Art. 232), de Mato Grosso (Art. 251 e 33 do ADCT), da Bahia (Art. 51), do Maranhão (Art. 229 do ADCT) e de Goiás (Art. 16 do ADCT) (TARREGA, 2019, p. 346).

As divergências entre as Constituições (Federal e Estaduais), não enfatizam a historicidade dos quilombos (CARVALHO; DA COSTA LIMA, 2013; TARREGA, 2019), deixando uma vasta lacuna na compreensão e na interpretação para quem não é entendedor/a da matéria fica perdido/a. Caso concreto, o Art. 68 de ADCT deixa de ser suscito quando o termo “remanescentes” precede o substantivo “quilombos”. Tal como já mencionado acima que, os quilombos devem ser entendidos como categoria política, que emergem novos sujeitos de direito (TARREGA, 2019) que durante muito tempo foram excluídos do cenário político brasileiro.

A partir deste momento verifica-se uma ruptura conceptual deixando ainda mais confusa a escolha e como são referenciados os quilombos politicamente, “remanescentes dos quilombos” ou “comunidades remanescentes dos quilombos”. Carvalho e da Costa Lima (2013), chamam atenção quanto a forma que os povos dos quilombos são descritos na constituição, que para eles é uma questão que tem suscitado várias reflexões críticas de pesquisadores e pesquisadoras. O que leva Carvalho e da Costa Lima afirmarem que,

A expressão “remanescentes” remete àquilo que fica, que resta ou subsiste, traduzindo-se, assim, como aquelas comunidades que ficaram, subsistiram, ou ainda, sobreviveram dos antigos quilombos. Desse modo, são acolhidos os antigos conceitos de quilombo, caracterizados por fuga e resistência de escravos, quando o necessário é trabalhar o conceito atual a partir do que ele é no presente (CARVALHO; DA COSTA LIMA, 2013, p. 337).

Segundo Arruti (2009), o termo remanescente é crucial no Art. 68 de ADCT para se referir os quilombos, mas que a este texto constitucional não lhe confere peso merecido. Visto que, se trata de comunidades que sempre estiveram no processo histórico e da fundação do Brasil, porém, não reconhecidos como cidadãos ou sujeitos de direitos. Deste modo, a

Constituição Federal ao se referir pela primeira vez acerca dos quilombos deveria ser de forma mais detalhada.

Para Arruti (2009), destaca que,

As ressemantizações às quais o documento faz referência não decorrem apenas de uma compreensão mais objetiva do termo, mas de sucessivos agenciamentos simbólicos do quilombo, capazes de explicitar a base sobre a qual o artigo constitucional foi pensado e que justifica sua formulação vaga e desinformada (ARRUTI, 2009, p.104).

Considerando que, se trata de um conceito novo (remanescentes) associado a outro já existente (quilombos) como forma de reconhecimento jurídico, é importante que se esmiuçasse sobre, de modo que o/a leitor/a leigo entenda o conteúdo do mesmo. Por outra, quando o texto constitucional deixa lacunas como é o caso, do Art. 68 de ADCT, de fato dificulta no processo de efetivação das políticas públicas.

Na mesma linha de pensamento, Tarrega aponta que, as diferenciações de como falam dos quilombos na Constituição Federal e nas Constituições Estaduais tem sido a grande dificuldade na elaboração de políticas públicas específicos para os quilombos de forma coletiva. Tarrega (2019, p. 3347) “[...] que o tratamento político normativo conferido as comunidades quilombolas, no plano de suas experiencias, da ressignificação histórica, longe está de consagrar uma efetiva condição de existência jurídica no plano de igualdades”.

De outra forma, pode se entender que o texto da Constituição Federal parece inconsistente. Quando tratar de uma questão delicada em um simples parágrafo deixando de fora toda uma historicidade e a importância dos quilombos na sociedade brasileira na sua multiplicidade e diversidade.

Ademais, o jeito como os quilombos são referenciados no ADCT implica sempre uma mediação externa para o reconhecimento e a demarcação de suas terras. Embora que, muitas comunidades quilombolas brasileiras existem e possuem essas terras muito antes do reconhecimento jurídico. A partir desse pressuposto, nota-se que a Constituição Federal desconhece, ou seja, coloca em um único parágrafo a memória ancestral e historicidade dos quilombos.

Os dispositivos que jurídicos contidos nos artigos 215 e 216 da constituição de 1988 apresentam as questões quilombolas de forma muito generalistas. Justamente pelo fato de colocar as questões quilombolas, no caso da cultura, tradição e economia (SIQUEIRA, 2018) da mesma forma que a das elites brasileira.

Desta forma, a falta de especificidade nos dispositivos legais, fazem com que sejam ineficazes na aplicação. Além do mais, quando o Art. 215 revela que “O Estado garante a todos...”, deixa evidente que a lei é globalizante e que não trata unicamente dos quilombos, mas de todos os povos brasileiros.

Ora, se o problema é inserção de novos sujeitos de direito no cenário político brasileiro, a elaboração de leis específicos que elucidam a inclusão dos/as excluídos/as é de extrema importância. Deste modo, quando a lei é apresentada de forma muito generalizada, até certo ponto, parece fugir da temática em questão (quilombos).

Outrossim, coloca em causa os/as agentes mediadores/as na mediação de assuntos inerentes a quilombos. Neste caso, a resolução de conflitos legais feita da mesma forma e do mesmo tratamento para todos porque a lei não oferece o suporte que reconhece as diferenciações dos povos e não considera também as experiências de vida que os povos carregam das suas ancestralidades.

Diante de tudo isso, é bom lembrar que o aparecimento pela primeira vez dos quilombos na Constituição Federal de 1988 foi a grande conquista de afroascendentes. Apesar das críticas que se faz a respeito de como os quilombos são descritos, não se deve esquecer que, o Art. 68 de ADCT é o grande marco das discussões sobre os quilombos constitucionalmente. Assim sendo, a partir dos anos 2000 verifica-se o governo brasileiro em parceria com a sociedade cível no geral, pensam políticas e criação de dispositivos legais voltados a questões quilombolas de forma direta ou indireta, tal como veremos na seção seguinte.

### **3 MEMÓRIA DE QUILOMBOS A PARTIR DOS ANOS 2000, VISANDO À CONSTRUÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

Quilombos no Brasil, assim como na América Latina tem sido espaços associados a agrupamento de pessoas negras na perspectiva colonial como sendo lugares de resistências e de sobrevivências que (MOURA, 1986) geralmente são conhecidas como lugar de fugitivos/as da opressão do sistema escravocrata. Entretanto, esquece-se que, os quilombos têm sido e são extensão territorial, cultural, social, econômico e político dos povos africanos no Brasil tal que, se fazem presentes em toda América Latina.

Essas e outras informações são omitidas quando se trata do pensamento social brasileiro e quando se trata de um identidade afro-brasileira pura e genuína. Para Tarrega (2019, p. 343) “a escravidão no Brasil é a mais duradora de todo o continente. E dela restaram as resistências que nunca desapareceram do cenário brasileiro, sejam elas no campo cultural, no religioso ou nos quilombos”.

Mas, quando se atenta para literatura que trata do cenário brasileiro no seu aspecto histórico e sociocultural não aparecem esses legados dos quilombos. O não aparecimento aqui tratado visa a inexistência dessas e outras memórias nas obras de “clássicos” e das “elites” intelectual brasileira. Esta negação estão presentes nas obras de Gilberto Freyre a conhecida como “mito da democracia racial” (SOUZA, 2000; GUIMARÃES, 2002). e em Nina Rodrigues no seu texto “os africanos no Brasil”.

Neste último texto, o povo negro é apresentado de forma racista e preconceituosa como não se fosse parte da sociedade brasileira. Tudo isso, são evidências que mostram que o apagamento histórico e cultural de pessoas africanas escravizadas no Brasil (TARREGA, 2019) é proposital através da dominação e da ocultação estrutural presente na elite brasileira.

É preciso entender que para Siqueira (2018, p. 6) “a história do Brasil é marcada por diversos processos, interpretações e enfrentamentos da questão quilombola, a ponto de não deixar dúvida sobre sua importância na projeção de trajetórias nacionais passadas, presentes ou futuras”.

Assim, a trajetória quilombola ou de quilombos deve ser entendida também como parte da formação da identidade cultural brasileira da mesma forma que outros povos que imigraram no Brasil (franceses, ingleses, alemães, japoneses, etc.), por vontade próprio, ou seja, por serem proveniente de países de colonizadores, mas considerados como parte constituintes da nação brasileira através de novas formas de se recriam neste território. De modo genérico, as populações brasileiras que descendem dos povos originários da Europa e da Ásia conhecem e têm consciência das suas origens bem como também das memórias que fundam as suas ancestralidades. Para se ter noção da presença cultural e o reconhecimento de traços identitários, é muito simples, basta olhar no sobrenome de qualquer pessoa brasileira com a descendência europeia ou asiática logo se nota.

Estas pessoas geralmente, conseguem localizar os seus nomes dentro dos países destes continentes (Europa e Ásia) com precisão e possibilidades de falarem sobre os seus troncos



familiar (avôs, bisavôs, tataravôs, etc.) ou até mesmo falar com evidências suas castas<sup>4</sup> (MASCARENHAS, 1924) pelo qual estabelecem as suas diferenciações culturais e sociais.

Para as pessoas brasileiras de origem africana é totalmente diferente. Até então, apesar de existir legislações que tratam da obrigatoriedade do ensino das culturas africanas em todo território nacional brasileiro (a Lei 10.639/03; a Lei 11.645/08) estas pessoas ainda não conseguem falar com exatidão sobre as suas origens africanas.

Embora que, existem casos excepcionais de algumas pessoas conhecerem de forma muito simples das suas origens africanas por intermédio de grandes sacrifícios, para grande parte da população negra brasileira as memórias ancestrais são desconhecidas por conta do apagamento histórico e cultural presentes na supremacia branca elitista brasileira.

Retomando o exemplo de sobrenome, a população afro-brasileira e quilombolas quando nascem não lhes é dado o sobrenome africano, aliás ao logo do processo da escravatura a seus ancestrais os nomes eram mudados, ou seja, eram batizados com nomes europeus. O sobrenome é tido aqui como elemento que reforça a identidade cultural de qualquer povo. Visto que, quando alguém fala seu nome, ou seja, se apresentar num determinado espaço social, as pessoas em sua volta logo conseguem identificar qual é a sua origem e a família a que pertence.

No caso de povos Bakongo<sup>5</sup> (KIALANDA ET AL, 2019; SANTOS, 2019), o nome é o elemento fundante para o enquadramento social da pessoa. Nos Bakongo o nome é dado em função da circunstância que a pessoa nasce e de problemas que a família atravessa antes da criança nascer. Os problemas podem ser da ordem socioculturais, econômicos, naturais, espirituais, entre outros.

Deste modo, à atribuição do nome na criança ter-se-á várias interpretações do pensamento social kongo. Entre várias interpretações prefere-se destacar duas: primeira interpretação seria a continuidade do nome familiar e a segunda a resposta e/ou resolução do problema/situação social que a família perpassou.

Por exemplo o nome kongo *Matondo kwa Nzambi* do kikongo<sup>6</sup> para português /obrigado Deus/, /graças à Deus/ vai descrever a satisfação da família em função da circunstancia passada ou ainda a manifestação de alegria independentemente da situação

---

<sup>4</sup> “A palavra portuguesa casta que os ingleses e os franceses adoptaram, corresponde ao vocábulo/a/ / ou Varna que significa cor, e dá a entender que as diferenças de castas se estabelecem sobre as diferenças de cor [...]”. Cf. Mascarenhas, 1924.

<sup>5</sup> Vasto povo do antigo Reino ou Império do Kongo que habita a região da África Central. Atualmente encontram-se nestes países africanos: Angola, Congo, Gabão e na República Democrática do Congo.

<sup>6</sup> Língua falada pelo povo bakongo.

vivida (bom ou mau) por parte da família, mas, como a criança nasceu a família vivera outros momentos.

Outro caso é o nome dado às crianças gêmeas /*Nsimba*/- a primeira criança a nascer, /*Nzuzi*/- a segunda criança e aquelas que nascem depois de gêmeos são chamados de /*Nlandu*, /*Lukombo*, /*Nsukula*/, etc. Nestas circunstâncias ocorrem como forma de perpetuar a tradição ou a identidade cultural deste povo sendo que, transmite-se de gerações a gerações.

Sabe-se que entre os povos africanos trazidos para o Brasil nas condições de escravizados, os Bakongo também fizeram parte. Sem medo de errar, esta memória cultural kongo de nomear no Brasil nos dias de hoje já não se faz presente. Lembrando que, o Brasil é conhecido como o país com maior número de pessoas negras depois da Nigéria no mundo, mas a transmissão de conhecimento e da cultura negra não é feita de forma meticulosa.

A ideia apresentada aqui, não é necessariamente que seja uma reprodução na íntegra das culturas e tradições africanas no Brasil. Basta que as pessoas negras conheçam as suas verdadeiras origens de forma detalhada já é o suficiente para se afirmar uma identidade, ou seja, identidades africanas no Brasil.

Apesar do apagamento cosmológico e espiritual de negros na sociedade brasileira, os quilombos e os terreiros têm sido verdadeiros lugares de preservação e de continuidade da cultura e tradição africana no Brasil. A memória ancestral é preservada, embora que, sejam espaços que sofrem enfiamentos e repreensões por ações inconstitucionais, da violação dos direitos humanos e daquelas pessoas que se apropriam de territórios quilombolas.

Dada a complexidade de avanços e recuos (SIQUEIRA, 2018), os anos 2000 considera-se como sendo de grandes mudanças e transformações nas elaborações de políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas. O governo brasileiro vira as suas intenções de governação para as comunidades quilombolas visando a integração e a inclusão dos povos através de ações multiministeriais e setoriais na combinação de diversos programas sociais.

De fato, é possível dizer que, vários atores sociais da sociedade civil assim como governamentais sentiram-se na obrigação de trazer à tona debates que visa a revisão, regulamentação e a aplicação efetiva do Art. 68 de ADCT, de modo a ampliar o debate para o reconhecimento e criação de políticas públicas concretas para comunidades tradicionais.

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003 pelo Governo Federal, embora extinta, visava fundamentalmente a reconhecimento das lutas históricas dos movimentos negros do país. Fatores fundamentais para a criação da mesma. Desta forma, visava estabelecer iniciativas que rechaça todo e qualquer tipo de

desigualdade no país baseada no fator racial, neste sentido, a proposta de trabalho era multissetorial.

Com essas ações conjuntas, o ideal seria unir as forças sem esquecer as especificidades setoriais na perspectiva de alcançar o mesmo objetivo – desenvolvimento para as comunidades quilombolas. Outrossim, teve como ênfase promover políticas públicas para comunidades tradicionais, no caso de quilombolas e indígenas bem como a população negra de todo país. Uma iniciativa aplausível e não duradora. Assim, a partir do ano 2002 o governo brasileiro empreende conjunto de ações que visava beneficiar comunidades tradicionais incluindo quilombolas. Assim,

Até 2002, o governo federal havia identificado a existência de 743 quilombos. Atualmente, em decorrência da iniciativa dessa população para o seu auto-reconhecimento, do fomento à ampliação e qualificação dos serviços disponíveis e da criação do Programa Brasil Quilombola (PBQ) – que deu visibilidade a essa política – o número registrado ampliou para 3.224 comunidades em todo o território nacional (RIBEIRO, 2006, p. 36).

Este período pode-se considerar como outra fase, ou seja, começo de um novo período de políticas públicas voltadas para comunidades quilombolas. A criação do Programa Brasil Quilombola (PBQ) torna-se preponderante na visibilidade das comunidades numericamente e no reconhecimento no território brasileiro.

Desta forma, o PBQ foi incorporado no plano plurianual de 2004 a 2007 conforme o relatório da gestão de 2003 a 2006 aponta, através das ações multissetoriais como forma de viabilizar e captar recursos com vista a objetivos de cada setor para comunidades quilombolas. Desta feita, o ano de 2004 o relatório aponta como sendo começo das ações, porém sem importância orçamental para efetivação das políticas públicas e ações afirmativas para quilombolas.

Em 2005, Luiz Inácio Lula da Silva o Presidente da República na época, entende a necessidade de colocar como prioridade o PBQ nas metas das ações presidencial, visto que, pensar em políticas públicas específicas para quilombos teve e tem uma importação de caráter social de inclusão das populações que sempre foram colocadas a margem.

A complexidade das questões quilombolas torna indispensável a interdependência e a apropriação das ações dos órgãos federais na realização de políticas concretas. Deste modo, a criação da Seppir (embora que não existe mais) mostrou o grande esforço do governo

brasileiro. Empreendido na elaboração das políticas inclusivas e compensatórias para as comunidades quilombolas em particular.

No ano de 2005 o governo brasileiro, através da Seppir que implementou, executou e monitorou ações que visam melhoria da qualidade de vida, ampliar a capacidade de produção e aprimorar experiências de geração de renda, sempre com respeito às especificidades locais com um orçamento anual R\$7.029.000,00.

Como aponta o relatório da Seppir as ações foram realizadas como planejadas em que no ano seguinte, o orçamento anual deu um salto significativamente no valor de R\$13.397.968,00 destinadas para fomento do desenvolvimento e geração de renda das comunidades quilombolas.

Em 2004 não teve orçamento voltado para PBQ de forma direta do governo federal pelo fato de ser a data que foi criado. Diferentemente nos dois anos seguintes (2005 e 2006) com orçamentos significativos para o programa, no mesmo ano (2004) faz-se oito convênios no valor de R\$ 1.598.739,00. Apesar de não existir orçamento para este ano, aliás, foi ano que começou efetivamente o Programa Brasil Quilombola, foi possível concretizar algumas ações, como é o caso dos oito convênios.

Para o ano de 2007 projetava-se um aumento orçamental maior que o ano de 2006. Desta forma, o programa apresentava-se potencialmente pelas demandas e as necessidades de povos no qual se destinava tal como aponta o relatório. Segundo relatório, no dia primeiro de setembro de 2003 afirma-se um acordo entre Seppir, Petrobrás e Ministério de Assistência Social que deu a origem de uma ação conjunta especificamente para quilombos nomeadamente Fome Zero – Petrobrás. Para tal, a Petrobrás investiu R\$ 4.000.000,00 em 10 projetos destinados para as comunidades quilombolas na geração de rendas.

[...] por meio de montagem de estruturas produtivas, com envolvimento da Fundação Universitária de Brasília (Fubra) e de associações comunitárias locais. Lançada em agosto de 2005, no Rio de Janeiro, a ação envolveu 1.850 famílias de sete estados brasileiros. Os projetos em desenvolvimento dirigem-se às comunidades de Mocambo (SE), Campinho da Independência (RJ), Ivaporanduva (SP), Barra do Brumado, Riacho das Pedras e Bananal (BA), Tapuio e Sumidouro (PI), Oriximiná (PA), Itamatatua (MA) e Castainho (PE). O convênio em benefício da comunidade Machadinha (RJ) está em fase de finalização (RIBEIRO ET AL, 2006, p.39).

Em 2007, o PBQ contou com apoio de 21 ministérios do Governo Federal juntamente com iniciativas privadas tais como: empresas de capitais mistas, organizações civis e outros colaboradores do âmbito nacional e internacional. Para este ano foram afirmados quatro eixos

(Regularização Fundiária, Infra-estrutura e Serviços, Desenvolvimento Econômico e Social, Controle e Participação Social)<sup>7</sup> com intuito de delineamento das ações juntamente de comunidades remanescentes de quilombos no PBQ.

Ao longo deste ano, conforme o relatório foram regularizadas 145 comunidades com títulos de terras, sendo que, representou mais de 2.187 famílias conferindo-lhes por direito a posse da terra, ainda com 594 territórios em processo de regularização.

Os resultados significativos do PBQ, o relatório de Plano Plurianual (PPA) de 2008 a 2011 busca manter os princípios que regulamentam o programa, porém, ampliando as ações tendo em conta a agenda social quilombola. O foco nestes quatro eixos (a regularização fundiária, infraestruturas e serviços, desenvolvimento e social e controle e participação social) tornam-se basilares para a efetivação do PBQ.

Para se ter noção, a Agenda Social Quilombola (ASQ) conforme o relatório de 2008, apresentava um benefício de R\$ 2.003.296.542,00 voltada para as ações de 2008 a 2011. Com esse investimento e das parcerias feita entre o governo, as empresas e sociedade desenvolveu-se atividades para ações etnodesenvolvimento das comunidades de “remanescentes” quilombolas.

Embora que os documentos analisados até aqui não nos apresentam de forma minuciosa de como foram investidos os valores na prática. Mas, é importante dizer que os documentos apontam grandes avanços destas comunidades internamente como externamente. Sobretudo, se pegarmos o conceito “avanços” como uma categoria analítica na perspectiva desenvolvimentista capitalista, este avanço é notório durante a vigência da SEPPIR.

Entre várias ações que o governo brasileiro realizou juntamente com outras entidades não governamentais, o PBQ pode ser apresentado aqui como uma das maiores propostas e conquistas de visibilidades e das políticas públicas do governo para comunidades quilombolas no Brasil como também além fronteiras. Foi uma verdadeira experiência de luta contra as discriminações e preconceitos engessada na sociedade. O que se lamenta é a continuidade de uma ação tão importante com essa e a sua extinção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

<sup>7</sup> Cf. O relatório de gestão de 2007.

As lutas que as comunidades quilombolas enfrentam são diárias e parece que já faz parte da vida de pessoal ou coletiva de muitas comunidades. O que pode aparentemente ser “normal”, tal como muitos propagam que, para se conquistar os nossos direitos devemos lutar, tudo bem até aqui. Mas isso torna-se desgastante quando se tem consciência de que a luta que se trava tem pessoas ou organizações que podem resolver problemas e conflitos que está se travar.

O governo brasileiro e outras instituições não desconhecem desses problemas. Fatores associados a não resolução dos problemas e das lutas quilombolas por parte do governo, subtende-se na perpetuação de ideias coloniais tais, como a supremacia branca da elite brasileira, a marginalização das comunidades que por muitos tidas como violentas, entre outros fatores e preconceitos que os negros de modo geral sofrem no Brasil.

Deste modo, apesar de existir uma série de legislações que visa promover políticas públicas e a busca pelo reconhecimento das comunidades quilombolas juridicamente, na realidade ainda se está longe de se viver tudo aquilo que a Constituição Federal de 1988 prevê através ADCT no artigo 68 e as demais alíneas que descrevem sobre direito quilombolas. Além do mais, através das análises que se fez dos relatórios da SEPPIR produzidos quando ainda a secretaria este em funcionamento, o PBQ aparece como a verdadeira ação concreta do governo brasileiro que visava na tentativa cumprir os preceitos da Constituição Federal de 1988, cuja, a visibilidade e realização dos direitos quilombolas se manifestam como uma das prioridades de governação.

Na atualidade brasileira existe um descaso do governo em relação as demandas quilombolas. Cada dia que passa as comunidades quilombolas estão nas margens e em constantes retrocessos em função das conquistas ganhas no começo dos anos 2000. Para tanto, a sociedade brasileira precisa entender que existe um problema social, mais que um problema é o desrespeito e a exclusão de um dos importantes povos que faz parte e dá as origens a cultura genuína afro-brasileira. Mais que tudo, todavia, são lhes negados os direitos fundamentais, práticas estes que são fundamentados pelo racismo institucional e outras formas de preconceitos que imperam na sociedade brasileira.

Deste modo, a responsabilidade social de sanar as lacunas que visam invisibilidades das comunidades quilombolas é de todos e todas brasileiras. Sendo ela uma luta diária de toda pessoa com consciência que preza pelos direitos humanos e na valorização de matrizes culturais que o tempo todo são colocados a margem através de preconceitos e processos discriminatórios que partem do racismo estrutural enraizado em todo território nacional.

Por fim, o texto de Clóvis Mourou “Os quilombos na dinâmica social do Brasil” ajuda entender a grande importância que os quilombos têm na formação da identidade social-cultural do Brasil. Por isso, torna-se indispensável pensar um Brasil sem os quilombos, do mesmo modo, falar do processo de desenvolvimento brasileiro sem a presença dos quilombos.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, Rômulo. “Raça” e “miscigenação” no Brasil: os desafios e os dilemas de nossas relações raciais. *Praça, Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*. Recife. v.1, n.1, p. 1-22, 2017.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *Revista Jangwa Pana*. v.8, n.1, p. 102-121, jan./dez. 2009.

BARROS, José Márcio. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: **Diversidade Cultural da proteção à promoção**. José Márcio Barros (Org.). Disponível em: [http://observatoriodadiversidade.org.br/site/wp-content/uploads/2011/11/WEB\\_Diversidade-cultural\\_080211.pdf](http://observatoriodadiversidade.org.br/site/wp-content/uploads/2011/11/WEB_Diversidade-cultural_080211.pdf). Acesso em: 17/03/2020. BIBLIOTECA NACIONAL. **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro. 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL.S.F. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/604119/publicacao/16434816>. Acesso em 30/03/2020.

BRASIL. Decreto Nº4887 de 20 de novembro de 2003. Presidência da República. Brasília DF: 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm). Acessado em 20/04/2020.

BRITO, Luciana da Cruz. O crime da miscigenação: a mistura de raças no Brasil escravista e a ameaça à pureza racial nos Estados Unidos pós-abolição. *Revista Brasileira de História*. [online] São Paulo. v.36, n.72, p.107-130. 2016.

CARDOSO, Denise Machado. Diversidade cultural: proteção e promoção. In: **Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em Gestão Cultural: Eixo II diversidade cultural e desenvolvimento**. Org. CARDOSO, Denise Machado; LIMA, Selma Maria Santiago; FERNANDES, Suzane Christine Luz. Editora EditAedi. Belém-Pa. 2014. Disponível em: [http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/109515/mod\\_resource/content/0/eixo\\_2\\_diversidade\\_cultural\\_e\\_desenvolvimento/Book\\_Curso\\_de\\_Gestao\\_Cultural\\_revisao02\\_final.pdf#page=17](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/109515/mod_resource/content/0/eixo_2_diversidade_cultural_e_desenvolvimento/Book_Curso_de_Gestao_Cultural_revisao02_final.pdf#page=17). Acesso em: 17/03/2020.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. v. 8, n. 1, p. 607-630. jan./jun. 2010.

CARVALHO, Roberta Monique Amâncio; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Comunidades quilombolas, territorialidade e legislação no Brasil: uma análise histórica. *Política & Trabalho*. v. 2, n. 39, p. 329-346. out/dez. 2013.

CHAGAS, Miriam de Fátima. A política do reconhecimento dos "remanescentes das comunidades dos quilombos". *Horizontes Antropológicos*. v. 7, n. 15, p. 209-235. 2001.

DA GLÓRIA GOHN, Maria. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*. Londrina. v.5, n. 1, p. 11-40. jan./jun. 2000.

DE MENEZES, Jaci Maria Ferraz. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas. v. 9, n. 36, p. 83-104. dez. 2009.

DOS SANTOS, Jucélia Bispo. Território e Identidade: uma análise da comunidade quilombola da Olaria em Irará, Bahia. *Terra Livre*. São Paulo. v. 1, n. 32, p. 153-172. jan./jun. 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e pesquisa*. São Paulo. v. 29, n. 1, p. 109-123. jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial. *Cadernos Penesb*. Niterói. n. 4, p. 33-60. 2002.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. "Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro." *Cadernos de pesquisa*. n. 107, p. 41-78. jul. 1999.

KIALANDA, Sozinho. Kialunda et al. O kikongo e a cultura do povo bakongo: a culturlinguística nos nomes próprios. *REVISTA VERSALETE*. Curitiba. v. 7, n. 12, p. 72-91. jan./jun. 2019.

MALOMALO, Bas'ilele. **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)**. 482 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106247> acesso em: 20/04/2020.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lílian. A Constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos. *Limites e potencialidades*. *Revista brasileira de ciências sociais*. São Paulo. v. 28, n. 81, p. 137-255. fev. 2013.

MASCARENHAS, Antônio Constâncio d'Expetação Brás. **As castas da Índia**: esboço de estudo antropológico-social. IMPRENSA NACIONAL. Porto. 1924.

MOURA, Clóvis. **Os Quilombos e a Rebelião Negra**. 5. Ed. Brasiliense. São Paulo. 1986.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista usp*. n.28, p. 56-63. mar. 1996.



NETO, José Querino Tavares; KOZICKI, Katya. Do “eu” para o “outro”: a alteridade como pressuposto para uma (re) significação dos direitos humanos. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*. v. 47, n. 0, 2008.

NUNES, João Arriscado; SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: Boa Ventura de Sousa Santos (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2003.

OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. UNESCO. Brasília. 2010.

RIBEIRO, Matilde. et al. **Relatório de Gestão 2003-2006: promoção de igualdade racial**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. Brasília/ DF. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2003.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil**. 233 f. Tese Doutoral. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2019.

SIQUEIRA, Juliana Mota. **Quilombos e Quilombolas: indicadores e propostas de monitoramento de políticas**. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília. 2018.

SOUZA, Jessé. Democracia racial e multiculturalismo: ambivalente singularidade cultural brasileira. *Estudos afro-asiáticos*. n. 38, p. 135-155. 2000.

TARREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco. O resgate dos quilombos no constitucionalismo democrático latino-americano. In: MELO, Edelamare (Org.). **Negro/a, quilombola, religioso/a de matriz africana: racismo, preconceito, intolerância e discriminação nas relações de trabalho, produção e consumo**. RTM. Belo Horizonte. 2019.