

EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

**Produtos e Resultados de Pesquisas
Aplicados à Sala de Aula**



**Fábio Fernandes Villela
Vitor Machado**

ARCO
EDITORES ● ● ●

EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

**Produtos e Resultados de Pesquisas
Aplicados à Sala de Aula**



**Fábio Fernandes Villela
Vitor Machado**

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação básica e pedagogias contra-hegemônicas
[livro eletrônico] : produtos e resultados de
pesquisas aplicadas à sala de aula /
organização Fábio Fernandes Villela, Vitor
Machado. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-374-2

1. Educação 2. Prática de ensino 3. Pedagogia
I. Villela, Fábio Fernandes. II. Machado, Vitor.

24-234419

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia : Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-374-2

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O e-book “Educação Básica e Pedagogias Contra-Hegemônicas: Produtos e Resultados de Pesquisas Aplicados à Sala de Aula”, diz respeito às pesquisas que articulam conhecimentos escolares das diferentes disciplinas ou áreas que compõem a educação básica e os processos de ensino e aprendizagem desses referidos conhecimentos com as pedagogias contra-hegemônicas e pesquisas com afinidades eletivas. O escopo dos artigos é dar visibilidade à produtos e resultados de pesquisas aplicados à sala de aula relacionados com essa interface, qual seja, a educação básica e as pedagogias contra-hegemônicas e pesquisas afins.

A ideia do e-book surgiu no contexto das pesquisas e reflexões desenvolvidas pelos organizadores no Programa de Mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica (doravante, DEB) da Unesp de Bauru. Os cursos de mestrado, no Brasil, da modalidade *stricto sensu* podem ser acadêmicos ou profissionais, sendo estes últimos foram regulamentados pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pelas Portaria nº 80 de novembro de 1998 e pela Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009. A partir de então, o DEB prioriza a formação de pesquisadores e professores que, a partir do desafio da sala de aula, possam desenvolver autonomia para elaborar e conduzir o ato de ensinar.

Cabe destacar que o discente pesquisador deve refletir e mobilizar sua ação pedagógica tendo por base o conhecimento científico ora produzido, transformando-o em instrumentos reais e ativos em sala de aula, visando a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, aos quais os alunos estão submetidos diariamente nas escolas públicas. Nessas experiências de formação acadêmica, torna-se um meio precioso para proporcionar a vivência regular de experiências interativas, levando os professores a analisar suas próprias inves-

tigações e propor novas práticas pedagógicas em sala de aula. Os mestrados e doutorados respondem a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza, diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso e nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela Pós-graduação.

Um aspecto muito importante para a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado pode ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, artigo, projetos técnicos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas, produção de programas de mídia, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, projetos de inovação tecnológica, produção artística, etc.

Dada a excelência tradicionalmente cunhada à Pós-graduação no contexto do nosso país, considerou-se importante apresentar os produtos e resultados de pesquisas aplicados à sala de aula e pesquisas afins neste e-book.

O primeiro texto: “Ensino de Química como Ferramenta de Transformação Social: Uma Sequência Didática do Tema Chuva Ácida por Meio da Perspectiva Crítica” de Luiza S. Dias, Adriane V. Rosário e Anike A. Arnaud, apresenta uma sequência didática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Educação Ambiental, que possibilita a articulação da educação em Química, especificamente do tema chuva ácida, com uma prática social mais responsável e justa.

O segundo texto: “Literatura e Ensino no Brasil” de Luciene Lemos de Campos, Eunice Prudenciano de Souza e Rauer Ribeiro Rodrigues discorre sobre a importância da leitura e de seu ensino a partir de reflexões sobre a utilização de estratégias pedagógicas para o trabalho com leitura literária na Educação Básica.

O terceiro texto: “Nova Reforma do Ensino Médio do Estado de São Paulo e o Esvaziamento Curricular Via Itinerário Formativo/Aprofundamento Curricular nos Anos de 2022 a 2024” de Camilla Maysa Caires Boaretto e Angélica Lovatto analisa o catálogo das ementas detalhadas dos Aprofundamentos Curriculares do Estado de São Paulo, publicado em 2022, demonstrando por meio de tabelas o esvaziamento das disciplinas da área das Ciências Humanas nos Itinerários Formativos/Aprofundamentos Curriculares, em específico no Itinerário/Aprofundamento: “Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana”.

Encerrando nossa coletânea, o quarto texto aborda: “Artes Circenses e Currículo: Problematizações Possíveis a partir dos Documentos Paranaenses” de Nilo Silva Pereira Netto aborda o lugar do circo nos atuais documentos do Estado do Paraná. O texto partilha da concepção que o circo é *locus* de humanização, socialização da produção do gênero humano, assimilação pelos indivíduos singulares do desenvolvimento das forças produtivas. O texto compartilha da concepção da pedagogia histórico-crítica sobre a função sócio-histórica da escola, articulada pelas abordagens da educação estética e da cultura corporal, mediadas pelas distintas manifestações das artes circenses.

*Primavera de 2024, no Noroeste do Estado de São Paulo, Brasil.
Os organizadores.*

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Ensino de Química como Ferramenta de Transformação Social: Uma Sequência Didática do Tema Chuva Ácida por Meio da Perspectiva Crítica.....9

Luiza Silva Dias

Adriane Viana Rosário

Anike A. Arnaud

doi: 10.48209/978-65-5417-374-0

CAPÍTULO 2

Literatura e Ensino no Brasil.....27

Luciene Lemos de Campos

Eunice Prudenciano de Souza

Rauer Ribeiro Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-374-1

CAPÍTULO 3

Nova reforma do ensino médio do Estado de São Paulo e o esvaziamento curricular via itinerário formativo/ aprofundamento curricular nos anos de 2022 a 2024.....44

Camilla Maysa Caires Boaretto

Angélica Lovatto

doi: 10.48209/978-65-5417-374-3

CAPÍTULO 4

Artes Circenses e Currículo: Problematizações Possíveis a partir dos Documentos Paranaenses.....60

Nilo Silva Pereira Netto

doi: 10.48209/978-65-5417-374-4

Sobre os Organizadores.....78

Sobre as Autoras e os Autores.....80

CAPÍTULO 1

ENSINO DE QUÍMICA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO TEMA CHUVA ÁCIDA POR MEIO DA PERSPECTIVA CRÍTICA

Luiza Silva Dias

Adriane Viana Rosário

Anike A. Arnaud

Doi: 10.48209/978-65-5417-374-0

Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é baseada na proposição de que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6). Nessa perspectiva, Mendes, Biancon e Fazan (2019) destacam que a educação escolar tem o papel de propiciar ao estudante a apropriação de sua realidade, colocando-o em contato com os conhecimentos e técnicas produzidos ao longo da história pela humanidade por meio da prática educativa.

Esse fundamento pode auxiliar os estudantes a compreenderem que a construção científica, advinda de uma cultura e prática social, promove a compreensão cultural e social de sua realidade. Nesse sentido, essa visão de educação científica auxilia os alunos a se desenvolverem culturalmente, ajudando-os,

a partir de conceitos teóricos, a compreenderem seu cotidiano e conseguirem desenvolver ações responsáveis e conscientes, tornando-os também críticos sobre as questões as quais estão amplamente expostos.

Neste âmbito, destaca-se os pressupostos da PHC no ensino das disciplinas da educação básica. Especificamente neste trabalho aborda-se a disciplina Química, que por ser abstrata, muitas vezes faz com que os educandos tenham dificuldade em compreender seus fenômenos, reações, fórmulas e conceitos (OLIVEIRA, BARBOSA, 2019; PAIVA, FONSECA, COLARES, 2022).

Nesse cenário, a PHC também pode fundamentar o ensino de Química, mostrando formas de tornar a ciência algo mais significativo e com sentido para os educandos. Sendo assim, o trabalho dos professores, juntamente com a equipe escolar, é compreender, refletir, e buscar a prática educativa do conteúdo de Química de maneira tal que possibilite a compreensão dos estudantes de sua prática social individual (SIQUEIRA, MORADILLO, 2017).

Aliado à essa pedagogia, destaca-se a Educação Ambiental (EA) como fundamento para aproximar os conteúdos de Química da realidade dos estudantes. Por meio da EA, levanta-se debates em sala de aula a respeito de questões e problemas socioambientais, e que “exige do aluno uma solução, ou mesmo um posicionamento crítico, permite a eles o desenvolvimento de um senso crítico para uma participação democrática na sociedade a qual estão inseridos” (ARRIGO, ALEXANDRE, ASSAÍ, 2018, p. 309).

Correlacionar o ensino de Química com práticas sociais e situações do cotidiano dos estudantes pode ser uma tarefa difícil, uma vez que, frequentemente, os professores não estão acostumados a fazer esse exercício no preparo das aulas (LEITE, LIMA, 2015). Sendo assim, a temática ambiental pode ser uma alternativa que facilite tornar as aulas de Química mais críticas, aulas que promovam a formação de cidadãos conscientes.

A EA é capaz de tornar os estudantes mais conscientes sobre suas práticas sociais e como elas se relacionam com o meio em que vivem (SANTANA,

SANTOS, 2009). Dessa forma, ao propiciar essa criticidade em relação a atuação social, a EA se relaciona com a forma de educação promovida pela PHC. Conforme Peneluc, Pinheiro e Moradillo (2018, p. 160) explicitam: “o educador ambiental fundamentado na PHC poderia concretizar um ato pedagógico crítico e emancipatório, didatizando os conteúdos socioambientais, no contexto do ensino e da aprendizagem escolar”.

Dado esses pressupostos, o objetivo do presente trabalho é apresentar a proposição de uma sequência didática, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Educação Ambiental, que possibilite a articulação da educação em Química, especificamente do tema Chuva Ácida, com uma prática social mais responsável e justa¹.

A PHC e o Método Gaspariano

A PHC se estabelece no Brasil em função das insatisfações a respeito da pedagogia vigente no período militar, a tecnicista (SAVIANI, 2011). Para o modelo pedagógico da época, a formação escolar compactuava com o interesse do mercado de formar indivíduos capazes de obedecer a comandos e regras e compreender os treinamentos básicos necessários para as operações laborais. Dentro desse contexto limitante, profissionais da educação daquela época passaram a se questionar “como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico” (SAVIANI, 2011, p. 59). Ou seja, buscaram como desenvolver um trabalho pedagógico que seja significativo.

Dentro deste contexto, a ideia principal dessa nova pedagogia é poder pensar em uma educação que seja capaz de propiciar a libertação dos educandos, torná-los sujeitos atuantes na sociedade de forma ativa, assertiva, questionadora, emancipatória. Ou seja, uma educação capaz de impulsionar os educandos a irem além do estado em que eles estavam. Conforme Saviani (2011, p. 80) explicita:

¹ Essa proposta parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Química de uma das autoras.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica.

Segundo a PHC, para que o conteúdo aprendido nas aulas tenha um papel transformador, ele precisa partir de tópicos culturais relacionados às práticas sociais daquele grupo. Só assim o aluno é capaz de compreender seu cotidiano e pode atuar sobre ele de forma consciente. Pires e Messeder Neto (2022) dissertam sobre a necessidade de, por meio desses conteúdos clássicos, trabalhar em sala a historicidade, ou seja, como eles foram construídos, descobertos, concluídos, permitindo a percepção das contradições e erros que ocorrem no processo de construção científica.

João Luiz Gasparin, provocado por Saviani, em 2002, elabora uma proposta de didática que traduz a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, PETENUCCI, 2014; PEREIRA, WAGNER, GASPARIN, 2022).

O método Gaspariano consiste em, após a verificação do conteúdo a ser trabalhado, dividir a prática educativa em 5 estágios: a Prática Social Inicial, a Problematização, Instrumentalização, Catarse e, então, a Prática Social Final:

Os cinco passos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos estes devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política (GASPARIN, PETENUCCI, 2014, p. 9).

A Prática Social Inicial (PSI) é o momento em que se vincula o cotidiano dos alunos ao conteúdo que será trabalhado, onde busca motivá-los relacionando o conteúdo com algo que os torne curiosos em participar dos próximos momentos da aula. Essa fase é de mobilização de conhecimentos em que se

deve levar a consciência dos alunos até as questões sociais, em quais práticas sociais aquele conteúdo impacta, ou pode impactar, e se relacionar. Nesse caso, é essencial que o professor tenha objetivos bem definidos, norteando todo o trabalho com o conteúdo.

O segundo momento é o da **Problematização**, definido como “elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada” (GASPARIN, 2011, p. 33). É na problematização que tópicos levantados durante a PSI podem ser retomados de forma a direcioná-los, segundo a curiosidade dos educandos, para o conteúdo científico que será abordado em seguida. É nesse momento que se faz necessária a explicitação das dimensões do conteúdo, que, segundo Gasparin (2011), consiste na multiplicidade de faces que um só tema pode ter, as diversas atribuições que um assunto pode implicar, como os aspectos sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, éticos etc.

A **Instrumentalização** é o terceiro momento. É nesse momento que ocorre a construção dos conhecimentos científicos em si. Para tanto, o professor deve elaborar apresentações sistemáticas do conteúdo, utilizando todos e quaisquer recursos disponíveis e/ou necessários. Nesse momento o educando passa a se relacionar com o objeto de aprendizagem por meio da mediação do educador.

A **Catarse** é o quarto momento da didática de Gasparin (2011), correspondendo à fase em que o educando estrutura e expressa o quanto dos problemas iniciais ele conseguiu solucionar, quais conceitos científicos ele conseguiu compreender e interiorizar. A catarse é o momento mais indicado de se realizar uma avaliação, perceber e esquematizar o quanto foi aprendido.

O último momento do processo de ensino é a **Prática Social Final (PSF)**. A retomada à prática social, após a aprendizagem científica, deve permitir ao estudante finalmente fazer a correlação do conteúdo com os fatos e ideias, tendo uma nova ação mental, um novo uso social dos conteúdos. É a partir desse

ponto que se pode distinguir se a educação foi transformadora, libertadora ou não, se os estudantes conseguiram desenvolver habilidades para que possam agir em sua comunidade, perceber sua realidade de forma crítica, tornar-se mais consciente. É esse o objetivo do ensino escolar: induzir o desenvolvimento e a superação dos educandos.

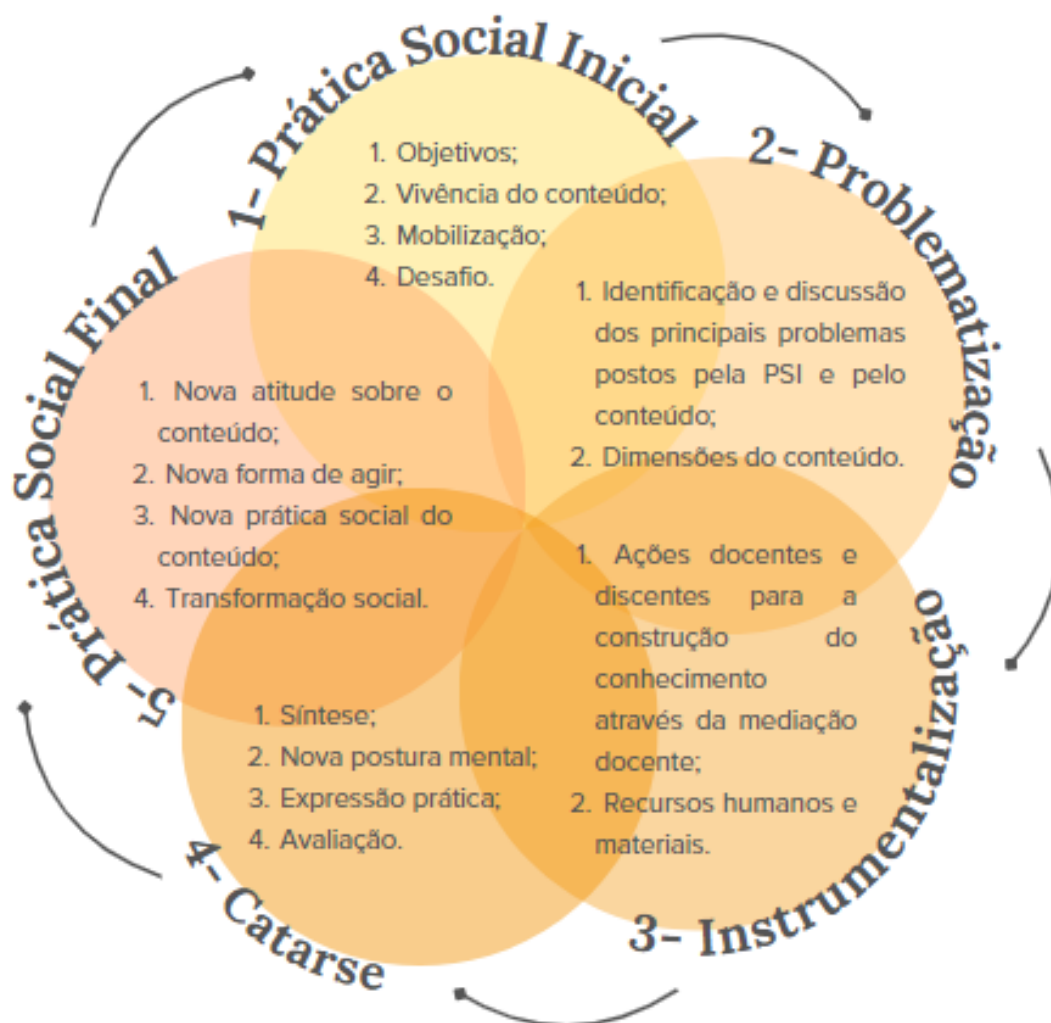
Quanto aos procedimentos práticos dessa fase, é sugerido fazer uma proposta de ação, de médio a curto prazo, baseada no tema trabalhado e levando em conta a realidade e o que é possível realizar.

Metodologia

Partindo dos pressupostos descritos, desenvolveu-se uma Sequência Didática (SD), para o ensino da temática Chuva Ácida. Por meio desse tema, é possível abordar diferentes conceitos da Química, como as funções inorgânicas (notadamente ácidos e óxidos). Essa articulação é possível pois a chuva ácida, fenômeno que ocorre na atmosfera, é gerada devido à presença de óxidos no ar, alguns presentes naturalmente, mas grande parte oriundos de processos industriais. Esses óxidos reagem com moléculas de água presentes nas nuvens pluviais, causando então a formação de ácidos, que precipitam e trazem diversas consequências para os seres humanos e outras espécies de animais e plantas (SILVA, SOUZA, SILVA, 2022).

Sendo assim, para orientar a metodologia do trabalho, foi utilizado o método Gaspariano, que divide o conteúdo a ser trabalhado em cinco momentos. Um esquema sobre a metodologia citada é ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Esquema que ilustra o Método Gaspariano de didática da PHC.



Fonte: Produzido pelas autoras e adaptado de Pereira, Wagner, Gasparin (2022).

A Sequência Didática

A SD sobre chuva ácida foi elaborada para cinco aulas sequenciais. Os cinco momentos propostos por Gasparin (2011) foram utilizados para fundamentar a proposta. Quanto ao tema escolhido, chuva ácida, a contextualização ambiental escolhida foi pensada como uma forma de aproximar o conteúdo dos estudantes. Dessa forma, será abordado o conteúdo de ácidos que, usualmente, são vistos como substâncias distantes dos alunos e encontradas apenas em laboratórios científicos, conseqüentemente, são transformadas em algo muito mais abstrato e distante do que realmente são (OLIVEIRA, 2008). Colocar es-

sas substâncias de uma forma que os estudantes percebam que até na natureza podem ser encontrados (uma vez que o pH da chuva é naturalmente ácido, devido à presença de óxidos na atmosfera que reagem com moléculas de água), é desmistificar essas percepções, tornando os fenômenos químicos parte do cotidiano dos educandos. Dessa forma, espera-se ajudá-los a compreender os fenômenos que os circundam e buscar soluções para questões podem ocorrer em suas vidas.

Prática Social Inicial do Conteúdo: Chuva Ácida

- Objetivos e Tópicos do conteúdo a ser trabalhado

Objetivo geral: Identificar a presença das funções inorgânicas no cotidiano, propiciando uma melhor interpretação dos fenômenos que ocorrem no meio ambiente e no dia a dia, buscando uma prática social mais responsável por meio das dimensões do conhecimento relacionadas à Química.

Tópico 1 - Por que choramos ao cortar cebola?

Objetivo específico: Identificar, em um acontecimento cotidiano, compostos e reações químicas e fazer associações entre os compostos sulfurosos exalados da cebola e seus efeitos com aqueles que promovem a Chuva Ácida.

Tópico 2 - O que é Chuva Ácida?

Objetivo específico: Conceituar cientificamente a Chuva Ácida, distinguindo-a por meio dos parâmetros químicos (pH e reações de formação) da chuva convencional, reconhecendo a relevância de se estudar a temática em questão.

Tópico 3 - Consequências da Chuva Ácida nas dimensões sociais, culturais e econômicas.

Objetivo específico: Investigar a relação da Química com o equilíbrio dos ecossistemas e o bem-estar da sociedade em geral, em múltiplas dimensões, compreendendo a importância de se caracterizar os fenômenos e possibilitar a busca por alternativas emergenciais em situações danosas.

Tópico 4 - Transformação social.

Objetivo específico: Propiciar a sensibilização ecológica dos indivíduos, incentivando atitudes mais responsáveis e racionais no cotidiano, por meio dos conhecimentos proporcionados pelos debates e pesquisas na disciplina de Química.

- Desenvolvimento da PSI – Aula 1 da SD

Iniciar a aula com a pergunta “você já pararam para pensar porque choramos quando cortamos cebola?” para despertar a curiosidade dos alunos. Em seguida, exibir o vídeo “Ciência Explica: Por que choramos ao cortar cebola?”² do canal da Universidade Federal de Lavras.

Após esse momento, discutir sobre a conclusão da pergunta, provocando os estudantes a refletirem sobre essa reação e irem além dela, questionar em quais outras situações eles acham que acontecem fenômenos parecidos com este, e buscar a ligação dos ácidos em outras ocasiões do cotidiano.

Para tanto, a exibição do episódio 7, temporada 13 da série “Os Simpsons”³ será feita. Nos primeiros trechos do episódio, os políticos aparecem discutindo e decidem banir todas as leis antipoluição do país. Então, as fábricas aparecem liberando muitos gases de coloração escura na atmosfera que, quando chove, gera a chuva ácida, causando rasgos na roupa das pessoas, dores, e chega a “derreter” a antena parabólica da casa dos Simpsons.

Os alunos deverão discutir, de forma superficial, a ligação entre as situações da cebola e da chuva ácida junto ao docente. Nessa discussão, será criado um clima de propensão a perguntas, e não necessariamente às respostas delas.

Ao final da aula, serão orientados a iniciar um diário de bordo para registrar os passos dessa sequência de aulas, em que o primeiro registro será o que entenderam a respeito da correlação entre o ato de chorar ao cortar cebolas

2 Link de acesso: <<https://www.youtube.com/watch?v=PZDPFU0Fdzo&t=1s>>. Acesso em: mai. 2024.

3 Link de acesso: <<https://www.youtube.com/watch?v=ROauwwbIR7E>>. Acesso em: mai. 2024.

com a condição ambiental da chuva ácida. Eles também deverão anotar três das perguntas que surgiram durante a aula e que tiveram interesse em saber as respostas, para um segundo momento. Essas questões deverão ser mandadas por e-mail (ou por meio de alguma sala *online* da turma) para o(a) docente. No início da próxima aula deverá haver um documento organizado com todas as perguntas feitas pelos alunos.

Problematização sobre a Chuva Ácida

- Desenvolvimento da Problematização – Aula 2 da SD

Como os alunos enviaram remotamente as questões mais importantes para eles, um documento será projetado para a turma contendo todas essas perguntas. Assim, iniciar-se-á um debate sobre elas, e algumas questões mais pertinentes ao que será abordado em seguida serão selecionadas.

Para complementar o momento da problematização, o vídeo “Chuva ácida: o que é? Causas e consequências”, do canal “Minuto Geografia⁴” será exibido. O vídeo traz informações, apresentando fatos gerais sobre o cenário da chuva ácida que serão aprofundados nas próximas aulas e traz a relevância de se estudar o tema.

As sugestões de dimensões do conteúdo a ser trabalhados são exemplificadas no Quadro 1.

4 Link de acesso: <<https://www.youtube.com/watch?v=DU0m-c1ZGRk>>. Acesso em: mai. 2024.

Quadro 1: Dimensões do conteúdo e questões problematizadoras que serão trabalhadas

Dimensões do conteúdo	Questões problematizadoras
Conceitual/ científico	O que é chuva ácida? Como é formada a chuva ácida? Quais são os principais causadores da chuva ácida? Quais as reações químicas que envolvem a chuva ácida? Qual o pH da chuva ácida e quanto ele difere do pH da chuva regular? Quais as principais funções inorgânicas relacionadas a chuva ácida? Como ocorre a poluição atmosférica causadora da chuva ácida? A poluição das águas está relacionada à poluição atmosférica?
Social/ cultural/ econômico	Como chorar ao cortar cebolas se relaciona à chuva ácida? Quais as consequências da acidificação dos ecossistemas aquáticos? A chuva ácida ocorre naturalmente ou só pode ser causada pelo homem? A acidificação do solo pode ser prejudicial também à vida humana? Existem alternativas aos combustíveis fósseis? Caso sim, quais seus prós e contras? A agropecuária e o consumo de carne podem estar relacionados à chuva ácida?
Político	Existe uma legislação ambiental que preveja a prevenção da chuva ácida? Caso exista, por que a chuva ácida ainda é um problema? Como melhorá-la?

Fonte: As autoras (2024).

Instrumentalização sobre a Chuva Ácida

- Desenvolvimento da Instrumentalização – Aulas 2 e 3 da SD

Seguindo o encaminhamento da problematização, a etapa da instrumentalização começará em seguida, na mesma aula. Questões da dimensão conceitual devem ser trabalhadas nesse primeiro instante da instrumentalização, de forma expositivo-dialogada, elaborando-se a definição de chuva ácida a partir das falas dos estudantes. Também deverá ser demonstrado como ela é formada, conduzindo os estudantes à representação das reações químicas envolvidas por meio de equações químicas.

Ao final da aula, os alunos serão orientados a se dividirem em 6 grupos e fazerem uma pesquisa para a próxima aula. Sendo assim, cada equipe deverá pesquisar uma questão das dimensões Social/cultural/econômica e Política, a exemplo do Quadro 2.

Quadro 2: Exemplo de atribuição das questões por grupos e a divisão de temática

Equipe	Tema da pesquisa
Equipe 1	Como chorar ao cortar cebolas se relaciona à chuva ácida? Quais as reações químicas envolvidas? A chuva ácida ocorre naturalmente ou só pode ser causada pelo homem? Quais as principais consequências da chuva ácida?
Equipe 2	Quais as consequências da acidificação dos ecossistemas aquáticos? Além do ser humano, quais espécies do ecossistema são impactadas? Como a acidificação dos rios/oceanos impacta os seres humanos?
Equipe 3	Existe uma legislação ambiental que preveja a prevenção da chuva ácida? Caso exista, por que ainda ocorre? Como melhorá-la?
Equipe 4	Quais as consequências da acidificação do solo? Além do ser humano, quais as espécies do ecossistema são impactadas? Como a acidificação do solo impacta os seres humanos?
Equipe 5	Como a poluição atmosférica ocorre? Existem alternativas aos combustíveis fósseis? Caso exista, quais seus prós e contras? É possível classificar a química como vilã ou como heroína na temática meio ambiente?
Equipe 6	O consumo de carne pode estar relacionado, de alguma forma, à chuva ácida? Caso esteja, quais as reações químicas envolvidas? Quais ações alternativas podem equilibrar a produção de carne em larga escala?

Fonte: As autoras (2024).

Para iniciar a terceira aula, uma breve revisão do que foi visto na aula anterior é feita. Então, segue-se para a dinâmica da aula onde novas equipes serão feitas, de forma a ter um integrante de cada grupo separado na aula anterior em todas as novas equipes. Sendo assim, nesses novos grupos, cada

um fez uma pesquisa com temáticas diferentes, abordando uma dimensão distinta da questão da chuva ácida. A ideia é que cada um exponha o que foi pesquisado, as principais ideias e levantamentos feitos, para que haja uma troca de experiências e informações. Os diários de bordo podem ser usados como consulta, e devem ser usados para preparar um esquema/mapa mental/resumo sobre o que for exposto nessas novas equipes.

Catarse sobre a Chuva Ácida

- Desenvolvimento da Catarse – Aula 4 da SD

A quarta aula também tem caráter expositivo-dialogado. Ocorrerá uma retomada das questões das dimensões Social/cultural/econômica e Política que os grupos pesquisaram, e, com a ajuda dos alunos, realiza-se um esquema geral no quadro com as principais ideias das dimensões exploradas. Aqui, é essencial que, com a direção do docente, os próprios estudantes estruturem o esquema da revisão, apontando os principais aspectos de cada tópico.

A partir desse esquema, é realizada uma correlação dessas duas dimensões com a dimensão Conceitual/científica da primeira aula da instrumentalização, concluindo as principais ramificações da temática principal. As principais ideias que devem ser consolidadas são as de que a Química ajuda a compreender processos que ocorrem na natureza e no cotidiano, que muitas das vezes podem ser prejudiciais. A partir dessa percepção pode-se pensar em alternativas viáveis para que, de forma crítica e responsável, esses problemas sejam contornados, promovendo o bem-estar da sociedade em geral.

- Critérios de Avaliação

Os estudantes devem ser avaliados pelo conjunto de suas ações, interesse e participação ao longo da sequência de aulas; cooperação nas etapas das aulas e ajuda na complementação de conhecimentos; registro de observações, questionamentos, análises e discussões pelos estudantes para a análise da legitimidade das informações, desenvolvimento do conteúdo, aprofundamento

da pesquisa dos temas específicos, capacidade de síntese da conversa com os colegas de temáticas diferentes (diário de bordo).

Prática Social Final sobre a Chuva Ácida

- Desenvolvimento da PSF – Aula 5 da SD

Para a PSF é necessário retomar o problema inicial, que correlaciona o ato de chorar ao cortar cebola com a produção de chuva ácida. No início da aula o problema inicial é retomado e, juntamente com a turma, é feita uma análise de tudo que foi discutido/aprendido nas últimas semanas e que ajudaram a compreender esse tema de uma forma mais aprofundada em comparação com o que os alunos conheciam/sabiam no início. Dessa forma, junto à turma, essas análises devem ajudar a completar o quadro de intenções (Quadro 3) e propostas de ação a partir dessa sequência didática. Sendo assim, os alunos devem entregar os diários de bordo para o(a) professor(a), que os utilizará para finalizar a avaliação e posteriormente devolver aos estudantes.

Quadro 3: Propostas elaboradas conjuntamente com os alunos, com ações relacionadas à prática social mais consciente, após as reflexões levantadas ao longo da sequência didática

Manifestação da nova proposta prática – Intenções dos Alunos	Compromisso dos alunos – Proposta de Ação
1. Evitar as lágrimas ao cortar cebola	1. Armazenar as cebolas que serão utilizadas na geladeira (evitando que os compostos que interagem com a água dos olhos se volatizem ao cortar); 1. Buscar cortar cebolas próximo a fontes de água (para que os compostos voláteis que interagem com as lágrimas dos olhos interajam com a fonte de água, não com os olhos).
2. Diminuir as emissões provenientes de combustíveis fósseis	2. Buscar a utilização consciente de meios de transporte: pegar caronas, utilizar transporte coletivo sempre que for viável.

3. Consumo consciente (itens e alimentos)	3. Evitar adquirir carros, equipamentos eletrônicos, eletrodomésticos, e outros itens que utilizem muitas etapas de produção, sem que seja necessário; 3. Atentar-se a notícias sobre fiscalizações ambientais de empresas; 3. Cobrar indústrias locais para cumprirem as legislações ambientais. 3. Evitar o desperdício de carne, comprar e preparar apenas o que for realmente consumir; 3. Buscar conhecer e consumir, em algumas refeições, outras fontes de proteína, como leguminosas; 3. Conhecer movimentos como o “Segunda sem carne” e promover a implementação deles na escola; 3. Buscar conhecer mais sobre os agricultores pequenos e locais, frequentar as feiras livres da cidade e, se possível, consumir mais alimentos orgânicos.
---	---

Fonte: As autoras (2024).

Conclusão

Por meio da discussão realizada na literatura, foi possível perceber que a PHC pode ampliar o potencial do ensino de Química, uma vez que a disciplina tem o papel de proporcionar a relação dos conceitos científicos ao cotidiano dos estudantes, permitindo a transformação individual a partir desse legado historicamente construído.

A Educação Ambiental se insere de uma maneira essencial nesse contexto, uma vez que, no momento atual, o planeta passa por diversos eventos climáticos adversos com consequências graves, e a aprendizagem crítica é necessária para criar uma sociedade mais consciente sobre a importância de se preservar a natureza.

A sequência didática aqui elaborada foi um exercício de colocar a Química como uma disciplina mais relevante às múltiplas questões que podem permeiar um conteúdo. Deste modo, foi desenvolvida de forma a tornar os educan-

dos mais atentos aos fenômenos que ocorrem ao redor deles e que têm relação com os conceitos estudados pela Química.

Nesse sentido, partiu-se do objetivo de despertar a abstração sobre as múltiplas relações da Química, com a saúde e bem-estar de seres humanos e outras espécies, com a economia e práticas culturais. Para isso, propôs-se questões para serem desenvolvidas ao longo da SD envolvendo o fato comum de chorar ao cortar cebolas, pretendendo tornar os estudantes mais críticos, para que possam, a partir das aulas de Química, relacionar o que ocorre no cotidiano e na comunidade ao redor deles com a responsabilidade individual de cada um de torná-la mais saudável.

Referências

ARRIGO, Viviane; ALEXANDRE, Mara Cristina Lalli; ASSAI, Natany Dayani de Souza. O ensino de química e a educação ambiental: uma proposta para trabalhar conteúdos de pilhas e baterias. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 5, p. 306-325, 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 1-16, 2014.

LEITE, Luciana Rodrigues; LIMA, José Ossian Gadelha de. O aprendizado da química na concepção de professores e alunos do ensino médio: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 380-398, maio/ago, 2015.

MACHADO, Caio. Os Simpsons S13E07. YouTube, 25 mai. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROauwwblR7E>. Acesso em: mai. 2024.

MENDES, Carolina Borghi; BIANCON, Mateus Luiz; FAZAN, Paulo Borges. Interloquções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para o ensino de Ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 25, p. 815-831, 2019.

MINUTO GEOGRAFIA. Chuva ácida: o que é? Causas e consequências. YouTube, 24 ago. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-DU0m-c1ZGRk>. Acesso em: mai. 2024

OLIVEIRA, Aline Machado de. Concepções alternativas de estudantes do ensino médio sobre ácidos e bases: um estudo de caso. Orientador: João Batista Teixeira da Rocha. 2008. p. 1-61. **Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde**. Porto Alegre, RS, 2008.

OLIVEIRA, Nayara de Lima; BARBOSA, Ana Cláudia dos Reis. Ensino de Química: afinidade, importância e dificuldades no Ensino Médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO DE CIÊNCIAS. IV., 2019. Salvador, **Universidade Federal da Bahia**, 2019. p. 1-6.

PAIVA, Maria Mabelle Pereira Costa; FONSECA, Aluísio Marques da; COLARES, Regilany Paulo. Estratégias didáticas potencializadoras no ensino e aprendizagem de Química. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 3, n. 7, p. 1-25, 2022.

PENELUC, Magno da Conceição; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a educação ambiental crítica e a pedagogia histórico-crítica. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 24, p. 157-173, 2018.

PEREIRA, Terezinha Lima; WAGNER, Valdilene; GASPARIN, João Luiz. O método Gaspariano como perspectiva crítica de qualificação didática no ensino superior: pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

PIRES, Izadora dos Santos; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. A tríade conteúdo-forma-destinatário: uma análise das práticas pedagógicas do ensino de ciências orientadas pela pedagogia histórico-crítica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, 2022.

SANTANA, Valéria Raquel; SANTOS, Wildson Luiz P. dos. Visão socioambiental no ensino de ciências naturais no ensino fundamental. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências**, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Fábio Domingos da; SOUZA, Vinícius Catao de Assis; SILVA, Deusanilde de Jesus. Uso da contextualização socioambiental para abordar a chuva ácida no ensino de química por meio de uma sequência didática. **Revista Ponto de Vista**, v. 11, n. 2, p. 01-17, 2022.

UFLA. Ciência Explica: Por que choramos quando ao cortar cebola?. YouTube, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PZDPFU0F-dzo&t=1s>. Acesso em: mai. 2024.

CAPÍTULO 2

LITERATURA E ENSINO NO BRASIL

Luciene Lemos de Campos

Eunice Prudenciano de Souza

Rauer Ribeiro Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-374-1

Introdução

O objetivo deste estudo é discorrer sobre a importância da leitura e de seu ensino a partir de reflexões sobre a utilização de estratégias pedagógicas para o trabalho com leitura literária no ensino básico (ensino fundamental e ensino médio). Balizamos este estudo em Bordini & Aguiar (1988), *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*; Kleiman (1996), *Oficina de Leitura: teoria e prática*; Silva Tietzmann (2009), *Leitura literária & outras leituras*; e Baldi (2009), *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*.

A leitura de que aqui se fala é a leitura literária. Pressupõe a alfabetização e, conforme certa nomenclatura atual, o letramento. Na escola, pode ser feita de modo compartilhado, discutindo-se em grupos o que se leu, mas é antes de tudo exercício individual. Da inferência, apreensão, compreensão do texto, o que se desdobra em entendimento do mundo, capacidade analítica, possibilidades expressivas e autonomia intelectual. O leitor é, pois, o indivíduo capaz de fazer esse corpo-a-corpo com a leitura literária, dela extraindo elementos que informam sua visão de mundo, formam capacidade reflexiva e possibilitam

enfrentamento com o contexto de modo diferenciado e mais eficaz que as condições intelectuais anteriores à leitura.

Embora existam muitas discussões e estudos referentes às questões do ensino de literatura e da prática da leitura literária, ainda se constata uma carência de ações pedagógicas que produzam resultados capazes de reverter o contexto das deficiências desse setor em nosso País. Sabe-se que a Literatura se apresenta como ferramenta significativa para o trabalho interdisciplinar em sala de aula, embora seja pouco explorada no ensino fundamental.

Consideramos literatura o texto narrativo ficcional ou dramático ou em forma de poesia lírica que possibilita ao leitor ampliação intelectual, mediada por forma expressiva em consonância com o significado construído. A literatura agrega ao que é informação e formação elementos como fruição, jogo lúdico, emoção, gratuidade e autorrenovação que implica renovação do leitor mesmo diante de texto que relê pela enésima vez. O elemento lúdico da literatura, que indicia o prazer da fruição, é um aspecto da gratuidade que a reveste, não é, no entanto, entretenimento, pois exerce função que lhe é intrínseca, sem que as demais funções, em especial a formativa, deixe de existir. Entretenimento é a atividade cuja gratuidade de lazer se esgota em si mesma, sem desdobramentos formativos, sem capacitar o fruidor.

A leitura literária vai além do prazer e da fruição, ela nos permite um alargamento de nossa visão de mundo, ao mesmo tempo em que nos auxilia a ler melhor. Conforme Rildo Cosson (2009), em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2009, p. 30).

Capacitar o leitor é atividade formativa inerente ao literário, e tal capacitação se caracteriza por não ser mensurável pelo metro do comerciante

de fazendas, mas por possibilitar a cada novo texto maior autonomia de pensamento e maior capacidade expressiva. A formação é a informação que possibilita o novo, enquanto a informação é o dado apreendido que pode ser reproduzido sem mediação.

Itinerário do Ensino de Leitura Literária no Brasil

O problema central de que tratamos, o da formação de leitores, não é recente na escola brasileira, mas vem se agravando. Faremos breve retrospectiva, mais de anotações empíricas motivadas por lembranças que nos levam à reflexão, do que percurso de pesquisa bibliográfica ou histórica. Buscamos, desse modo, realçar o que mudou nos últimos trinta ou quarenta anos no ensino de literatura em sala de aula.

Por volta de 1970, as escolas públicas receberam as primeiras bibliotecas voltadas para os alunos, no âmbito da massificação do ensino então realizada. No mais das vezes, postas em salas inadequadas ou em galpões improvisados, de tal modo que em poucos anos foram dilapidadas ou escondidas sob escadas, para abrir espaço para novas salas de aula de uma demanda crescente. Nas escolas confessionais tradicionais, privadas, a realidade é díspar, as bibliotecas são amplas e com bom acervo. No mesmo período, nas cidades do interior, alguns prefeitos montam bibliotecas municipais com o objetivo de subsidiar as pesquisas dos estudantes.

Nessa época, surgem também novas editoras no âmbito nacional, com propostas diferentes dos projetos editoriais vigentes, de pouquíssima renovação. Nos anos 80, dissemina-se, nas escolas de Ensino Fundamental, o acesso à Série Vagalume, da Editora Ática, com a leitura capitaneada pela disciplina Comunicação e Expressão. No Ensino Médio, disponíveis em boa parte dos acervos, leem-se, na disciplina Língua, Literatura e Expressão, principalmente os seguintes autores: Lima Barreto, Machado de Assis, Raul Pompeia, Monteiro Lobato, Visconde de Taunay, Bernardo Guimarães, José de Alencar, Ma-

cedo, Castro Alves, Claudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Santa Rita Durão, Fagundes, Casimiro, Álvares Azevedo, Junqueira Freire, Flaubert, Shakespeare, Goethe (traduções sem referência), Martins Pena, Carlos Drummond, Manuel Bandeira, Graciliano Ramos, Lins do Rego, Olavo Bilac e Guimarães Rosa.

Nos anos 90, no Ensino Fundamental, a disciplina Língua Portuguesa abrange todos os conteúdos da área de Letras, com ênfase na produção de textos. Novas editoras, algumas redivivas e outras recém-criadas, passam a concorrer com a Ática, tais como Saraiva, FTD, Moderna e Nacional. As salas recebem mais alunos, ficando superlotadas. As bibliotecas, na maioria das escolas, passam a ficar trancadas, quando não foram inteiramente dilapidadas. Nessa década, leem-se também autores até há pouco tempo sem maior prestígio, tais como Manoel de Barros, Murilo Rubião, Fernando Sabino, Chico Buarque, Vinícius de Moraes, Ferreira Gullar, Cecília Meireles, Mário Quintana, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Cruz e Sousa. Nos anos 2000, nas escolas públicas, o livro literário tende a desaparecer das mãos dos alunos e das escolas, embora as disciplinas, ao menos nas escolas públicas de MS, foram divididas em Língua Portuguesa e em Literatura. No Ensino Médio, a partir dos anos 2000, o que se percebeu, em grande parte das escolas, é que se leem basicamente resumos de internet para preenchimento burocrático de fichas de leitura padronizadas, em diversas escolas da rede pública.

No Ensino Fundamental, a disciplina Língua Portuguesa, até esse período, deu pouca atenção à literatura, a não ser instrumentalizando-a para exercícios gramaticais e pálidas sugestões para produção de gêneros textuais, utilizando-se obras de Maria José Dupré, Viriato Corrêa, Monteiro Lobato, dentre outros, indicados como Literatura Infanto-juvenil. O problema da leitura se agrava a tal ponto que são criados programas governamentais de âmbito nacional para enfrentá-lo. Os alunos leem os livros que a escola recebe: muitas obras adaptadas e alguns clássicos condensados; poucas escolas, com recursos próprios e projetos individuais, mantêm espaços de leitura. Reinicia-se, assim,

um movimento para garantir a revitalização das bibliotecas.

No atual cenário, imaginemos um profissional com experiência de mais de vinte anos como professor de literatura e também habituado aos planejamentos escolares, seleção de manuais didáticos e os chamados paradidáticos existentes no mercado para o ensino fundamental e o ensino médio, apresentando-se para ministrar aulas em uma escola pública de qualquer cidade do interior deste país. Além disso, esse profissional já tenha tido acesso aos resultados das avaliações externas de larga escala (nacionais e estrangeiras) que têm atestado o despreparo de nossos alunos quanto às capacidades leitoras.

Talvez, mediante esses resultados, ele passe a analisar as escolas às quais tenha acesso durante suas jornadas de trabalho, daí em diante constate que:

1. Embora circule nas aulas de língua portuguesa e de literatura um discurso sobre a importância das aulas de literatura, quase sempre nelas a leitura literária é pouco trabalhada ou vivenciada pelos alunos. O ensino de literatura não alcança os objetivos essenciais a que se propõe, pois os estudantes, reiteradamente, não conseguem identificar recursos discursivos, tampouco conseguem promover debates ou opinar sobre o texto lido;
2. Muitos dos professores de literatura interagem com os alunos, tomando como referência apenas o discurso do livro didático e os exercícios nele propostos, ou seja, a leitura literária é construída com base no que está contido no livro didático, nada além. Nessas aulas, parece ter mais importância memorizar as características de um autor e dos períodos literários, que são fragmentados e estanques, visando tão somente cumprir os planos de aula;
3. Assistir a filmes ou fazer adaptação de obras literárias para peças teatrais ou transformá-las em HQ têm sido, para alguns docentes, único recurso para motivar os discentes a lerem as obras canônicas, visto que a linguagem empregada nessas obras, frequentemente, torna-as quase inacessível a grande parte dos alunos;

4. A leitura literária tem sido explorada, quase exclusivamente, na forma de provas, seminários, encenações, projetos e trabalhos escritos. Estes muitas vezes oriundos de paráfrases de artigos e resenhas disponíveis na internet, pois a cidade e as escolas, em generosa proporção, não dispõem de acervo, de bibliotecas suficientes ou espaço adequado para livros no prédio escolar;

5. A lista de obras a serem lidas, pouco difere de uma escola para a outra. Nota-se que, nesse caso, leitura literária tem, na maior parte dos casos, o mesmo fim: gerar nota.

Tais constatações podem vir a explicar a razão do insucesso do ensino da leitura literária em grande parte das escolas brasileiras. Diversos são os fatores a serem considerados para que novas propostas para o ensino de literatura sejam comprometidas com a formação de leitores; a principal delas, a nosso ver, deve agregar a habilidade de leitura literária; a literatura tomada em sua dimensão estético-dialógica e, para isso, deve-se evitar a literatura como pretexto para o ensino de gramática, para fins de vestibulares ou Enem, entre outras práticas tão comumente presentes em sala de aula.

A Mediação do Professor na Formação Leitora

Quanto à interação do leitor com o texto, coube à espanhola Isabel Solé, professora do departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha, trazer essa discussão para as salas de aula com seu livro *Estratégias de Leitura*, publicado originalmente em 1992, em que esmiúça o papel do professor na formação de leitores competentes.

A leitura não é só um meio de adquirir informação; ela também nos torna mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas e, para isso, necessitamos de uma intervenção específica. Um leitor não habituado a ler texto literário de ficção ou filosófico, provavelmente terá dificuldades, se não estiver familiarizado com esse tipo de obra. É preciso planejar estratégias específicas

para orientar o aluno a lidar com as tarefas de leitura dentro de cada disciplina, de cada componente curricular, em especial, quando se trabalha com o texto ficcional, posto que a literatura é vista como um exercício de olhares, como atividade estética e de experiência individual ou, ainda, como nos ensina o professor Antonio Candido, em *O direito à Literatura*: “A Literatura [...] é humanizadora, socializadora e formadora.” (1995, p. 248).

É sabido também que convém ter critérios claros para a seleção dos textos, das obras; fazer a necessária diferenciação entre os gêneros e as tipologias existentes e, buscar, conforme os objetivos, separar “o joio do trigo” para oferecer aos alunos leitura literária da melhor qualidade de que dispusermos, mesmo entendendo que as escolhas, seleções e estratégias são, geralmente, uma opção pessoal, não devem se limitar às preferências e escolhas feitas apenas pelo professor, devendo considerar o perfil da turma, os interesses dos alunos e as condições econômicas da turma.

Para Bordini e Aguiar, “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, [...], não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase” (1988, p. 34). Essas estudiosas, no livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, registram e avaliam cinco métodos possíveis para se trabalhar textos literários: a) científico; b) criativo; c) recepcional; d) comunicacional; e) semiológico. Entretanto, não nos ocuparemos, neste estudo, de detalhar cada um desses métodos.

Angela Kleiman (1996), em *Oficina de Leitura: teoria e prática*, aponta para algumas das concepções da leitura que as práticas na escola legitimam e perpetuam. Conforme essa estudiosa, na escola, em geral, a leitura é concebida de duas formas. A primeira é a leitura como decodificação, atividade composta de automatismos que em nada modificam a visão de mundo do aluno. Essa atividade, muitas vezes denominada pelos livros como “interpretação”, exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informações já expressas no texto.

A segunda forma é a leitura como avaliação, prática que permitiria ao professor avaliar se o aluno está entendendo ou não o texto. De acordo com Kleiman, somente com o rompimento dessas práticas e o trabalho com a literatura em sua especificidade a escola poderá responder satisfatoriamente ao conceito de leitura.

Elizabeth Baldi (2009), em sua obra *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*, considera cinco princípios básicos que podem orientar professores das séries iniciais e do ensino fundamental: a) diversidade – deve-se variar e diversificar os textos, as leituras, os usos dos textos, as situações propostas, os desafios, as dinâmicas etc; b) continuidade – sustentar e manter, no tempo previsto, as atividades; evitar práticas que não mantenham relação umas com as outras; c) simultaneidade – faz-se necessário que coexistam diferentes modalidades e propostas de trabalho num mesmo período; d) assiduidade – é preciso que se volte, como num espiral, revendo o que já se fez, mas sempre ampliando; e) progressão: oportunizar avanços progressivos com níveis de complexidade cada vez maiores. A partir desses “princípios”, conforme Elizabeth Baldi, é importante organizar as propostas tendo em vista a imersão dos alunos no universo literário desejado e conforme o foco a ser trabalhado.

Ivanda Martins (2006), em seu estudo *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?*, afirma que a carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. Essa situação é, segundo essa estudiosa, certamente herança das lacunas do ensino fundamental, como também decorre do próprio encaminhamento dado ao estudo de literatura no ensino médio, considerando, por exemplo, a seleção inadequada de obras literárias, sem levar em conta as leituras prévias dos alunos e as expectativas desse público-leitor. Além disso, “as técnicas de abordagem ao texto literário não são diversificadas, contribuindo para que o estudante desenvolva uma compreensão mitificada e homogênea do fenômeno literário” (p.83-84).

Ivanda Martins (2006) afirma, ainda, que abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose, é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais. Para ela, a escola não deveria continuar trabalhando a literatura como um fenômeno isolado das outras disciplinas, privilegiando enfoques estruturalistas, formalistas e biográficos de abordagem do texto literário, subestimando o papel do aluno-leitor na reconstrução textual. Se a teoria da literatura tivesse maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada por roteiros de interpretação ou pela leitura já instituída pelo professor ou pelo livro didático. Para a estudiosa, a educação literária proposta pela escola e pela própria academia merece ser reavaliada, a fim de que nossos alunos-leitores possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais, políticas, culturais.

No capítulo intitulado “Lendo narrativas de ficção” de *Leitura literária & outras leituras*, Vera Maria Silva Tietzmann (2009) aponta alguns impasses e alternativas para se trabalhar com contos em sala de aula. Nos dizeres dessa autora,

A linguagem artística, especialmente a literária, dá voz ao coletivo, ao universal. Os limites da ficção são os limites da humanidade, não se circunscrevem a um determinado lugar ou indivíduo. Essa feição da linguagem literária, o seu teor conotativo, metafórico, constitui a sua dificuldade e a sua grandeza. Reconhecer o não dito, ou o sugerido via metáfora, é tarefa que mobiliza o leitor, que o põe em estado de alerta e que torna a leitura um processo eminentemente ativo (TIETZMANN, 2009, p. 71).

Segundo essa estudiosa, para analisar o gênero conto, o aluno precisa conhecer seus elementos constitutivos e, para isso, é preciso uma aula expositiva que contemple de uma só vez toda a teoria essencial, ou momentos teóricos antecedendo ou intercalando a leitura desse tipo de narrativa. Ou seja, “um tra-

tamento intensivo ou homeopático. Dependendo do perfil da turma” (p.75). É, portanto, necessário lembrar aqui que a análise ou leitura de um texto literário coincide com a teoria da literatura, mas isso não quer dizer que se negue a relação da literatura com a filosofia, a vida social, entre outras.

Com os pensamentos de Tietzmann, a pesquisadora da área de linguagem, Magda Soares (2008), salienta que é função da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura exigida por situações da vida real, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. O desafio é materializar, no cenário da sala de aula, a leitura como construção ativa do aluno: interação do leitor com o que diz o autor, tendo o professor como mediador desse processo.

Existem diversas discussões sobre o trabalho com leitura literária em sala de aula, mas o grande desafio de tais reflexões ainda é fornecer subsídios teóricos e metodológicos que, de fato, auxiliem a prática pedagógica do docente. Para que ocorra a compreensão leitora, Solé nos aponta dois fatores importantes, além dos conhecimentos prévios, que ela conceitua como “questões próprias do leitor”: os objetivos e a motivação relacionada à leitura. Os objetivos pretendidos pelo leitor são fatores determinantes tanto na utilização de estratégias responsáveis pela compreensão quanto no controle exercido sobre ela, mesmo que de forma inconsciente, pois “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela” (SOLÉ, 1998, p.44).

Estratégias, como já mencionamos, são procedimentos de cunho elevado que abrange a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-los, bem como sua avaliação (SOLÉ, 1998). O fato é que há um leque de propostas, estratégias e métodos possíveis. Nos últimos anos, a estética da recepção tem embasado muitos trabalhos que tratam da formação leitora, retirando o foco, antes do texto ou da biografia do autor, para o leitor.

A preocupação em garantir que os alunos sejam efetivamente capazes de ler qualquer tipo de texto tem assumido cada vez mais destaque em relação aos objetivos de leitura literária nas diversas áreas. Chegados a esse ponto, podemos nos perguntar: para que serve tudo isso? Essa análise sintetizada poderá nos auxiliar em quê? Estamos proporcionando aos alunos um acesso exploratório do texto que lhes permita ler realmente ou nos limitamos a garantir-lhes o acesso à decodificação do texto e, às vezes, com essa intenção, usamos os textos literários de ficção? Que instrumentos didáticos ou objetos de leitura vêm sendo utilizados em salas de aula para motivar os alunos ao estudo da literatura? Que estratégias ou métodos são empregados, elaborados, criados, reelaborados ou reproduzidos nas academias brasileiras? São questionamentos que nos levam a uma infinidade de hipóteses para compreender as deficiências de leitura em nosso país.

Cada escola tem sua identidade, colaboradores, qualidades individuais e coletivas para alavancar projetos para formação de leitores. Antes de viabilizar qualquer projeto de leitura ou parceria para melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações, urge conhecer a estrutura, a dinâmica de funcionamento, as metodologias, as estratégias, os fatores externos e internos que interferem para os baixos resultados e as taxas de evasão nessas escolas, especialmente no que tange às competências e às habilidades de leitura e compreensão de textos.

Ensino de Literatura no Brasil no Século XXI

Diante do exposto, o que mudou no ensino de literatura nos últimos 20 anos?

1. Foco na lista de obras do vestibular se disseminou; e, em seguida, veio o ENEM, que não tem relação de obras e o texto literário é mote somente lingüístico em algumas das questões propostas.
2. A universidade deixou de preparar os professores da área de Letras para serem formadores de leitores, para motivá-los a serem pesquisadores.

3. As estratégias de ensino têm-se mostrado repetitivas, pouco criativas, nada estimulantes e que propiciam burla de qualquer método avaliativo de que se valham.
4. Os incentivos governamentais para a leitura não acompanharam a massificação do ensino; a carga horária do professor em sala de aula ampliou, pois ele, cotidianamente, depara-se com alunos por vezes violentos e com salas ainda mais lotadas. Em contrapartida, em algumas escolas, no ensino médio noturno, a carga-horária de Língua Portuguesa e de Literatura foi reduzida ou extinta.
5. A formação do profissional da área de Letras, notadamente, mudou dos conteúdos específicos para conteúdos políticos ou conteúdos pedagógicos – desse modo, o aluno de Letras, que hoje chega com menor carga de leitura, lê cada vez menos na universidade: a pedagogia e as estratégias de ensino jamais irão suprir a falta de base e de conhecimento específico, porém podem auxiliar o aluno, a fim de minimizar suas carências de leitor em formação.

Esta reflexão retrospectiva expõe, também, que a utilização do livro didático, prática vigente nos estabelecimentos educacionais de nosso País, parece responder à mesma necessidade social que o manual didático teve no século XVII¹. No entanto, há de se perceber que as necessidades educacionais desse tempo são outras e díspares da nossa realidade.

Embora, a leitura literária tenha papel relevante na formação do sujeito-leitor e produtor de textos ainda se constata uma carência de ações pedagógicas que produzam resultados capazes de reverter o contexto dessas deficiências de ensino em nosso País. Os Parâmetros Curriculares Nacionais,

1 De acordo com Gilberto Luiz Alves (2004, p. 243), “A organização do trabalho didático, formalizada por Comenius representou, [...], uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo, depositado nos clássicos, e a instauração do império do manual didático no espaço escolar. As pesquisas contemporâneas vêm demonstrando que o manual didático, elaborado por compendiadores, nada mais faz do que veicular um conhecimento não só de segunda mão, mas, sobretudo, de caráter vulgar.”

publicados em 1998, assumem a concepção de linguagem como interação que se realiza nos gêneros.

Se, no Brasil, experiências na forma de se ensinar literatura não implicam quase nenhuma mudança metodológica mais perceptível, é preciso reconhecer que a abstinência de propostas de trabalho com leitura em sala de aula diz muito sobre o ensino e os resultados das avaliações internas e externas nas escolas brasileiras. No entanto, no início da segunda década do século XXI, a formação do leitor e o ensino de literatura ganharam destaque em alguns programas, como o Profletras, mestrado profissionalizante que privilegia a formação de docentes para tornarem a leitura atuante em sala de aula. Nesse sentido, há diversos trabalhos que têm colocado o ensino da literatura no centro do debate, o que parece ser um aceno para futuras mudanças no âmbito da leitura no Brasil.

À Guisa de Conclusão

A noção de leitura, como se sabe, há muito tempo deixou de ser entendida apenas como decifração pura e simples de um código escrito, ampliando-se para outros domínios que ultrapassam o texto verbal impresso no papel. Não se leem apenas os livros, lê-se o mundo, conforme afirma Paulo Freire em seu *A importância do ato de ler*. Assim, entende-se que exista a habilidade de decifrar códigos e sinais – leitura mecânica – praticada pelos “lededores”²; a leitura de mundo – da qual fala Paulo Freire – que precede a leitura mecânica e a ela deve somar-se; e a leitura crítica, que alia a leitura mecânica à do mundo e, numa postura perspicaz, conduz a novos percursos.

De acordo com Britto (2003), discorrendo sobre leitura para o desenvolvimento do posicionamento crítico do aluno:

o reconhecimento da dimensão política da leitura [...] e através dela pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência (BRITTO, 2003, p. 89).

2 Aquele que lê compulsivamente, mas não compreende aquilo que leu.

O ensino de Literatura necessita desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de leitura. Para além da memorização mecânica de conceitos cristalizados e análises literárias prontas — tantas vezes repetidas nas questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso — ou, ainda pior, reproduzidas a citações de determinados estudiosos que tentaram “passar cimento” nas lacunas deixadas pela crítica que se blinda, cada vez mais, visando a interesses de grupos impermeáveis que, de certo modo, têm forjado muitos dos conceitos em voga.

É fato que as conexões entre leitura, literatura e prática de leitura existem e têm como suporte os discursos teóricos, os quais investigam a inter-relação: concepções de leitura, texto e literatura presentes em sala de aula. Contudo, essas discussões geralmente se perdem na prática de sala de aula, havendo mais “desencontros” que “encontros”, uma vez que o ato de ler é influenciado por estratégias cognitivas, linguísticas, metalinguísticas, do conhecimento do polígrafo literário, estilo de época, noção de gênero dentre outras. Assim, temos, ainda no século XXI, no Brasil, o desafio de tornar a leitura um bem cultural de acesso a todos.

Nos dizeres de Marisa Lajolo,

Para que a leitura cumpra o papel que precisa cumprir na vida dos alunos, a escola não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário. A escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola estará ensinando seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor. (LAJOLO, 2005, p.13).

Professores e orientadores de leitura podem questionar e designar *feedback* para ajudar os alunos a aplicarem técnicas e estratégias de estudo apropriadas, podem conduzi-los a usarem essas estratégias de maneira mais efetiva; utilizar reforços positivos verbais e de escrita com os alunos que apresentam baixa compreensão; podem-se fazer questões aos alunos para ajudar a reconhecer a contradição entre o que ele realmente conhece e o que ele pensou conhecer, mas não conhece; além de considerarem a variedade dos gêneros tex-

tuais estruturados na preparação de variados textos, orientados, em sequências didáticas que viabilizem a compreensão leitora. Nesse sentido, há em diversas escolas uma retomada de atividades, de experiências e de oficinas literárias que seguem esses princípios.

Como vimos, as discussões sobre o ensino de leitura literária e Literatura não são novas e envolvem questões díspares e complexas. Nesse sentido, a mudança na concepção de leitura literária talvez seja a chave para a transformação no ensino nas escolas e universidades do Brasil. Se Sócrates formou Platão e outros pensadores sem lousa eletrônica, talvez seja possível aos professores e orientadores de leitura planejar estratégias, sequências didáticas, que levem o leitor iniciante a modular a consciência crítica, a ética, a visão social e, principalmente, compreender aquilo que lê ou aprecia, a partir de um processo mais dialético, em que o aprendiz tenha papel ativo, utilizando o objeto livro impresso, digital ou outro do qual a escola dispuser.

No atual cenário, parece-nos, lidamos com um panorama relativamente diverso de algumas décadas anteriores, em que nossa maior insatisfação era pela fragmentação dos textos literários nos livros didáticos – que não forma o leitor proficiente – e pelo ensino da literatura como pretexto para o ensino de outros conteúdos. Com um rápido manuseio do livro didático, verificamos que, se antes tínhamos fragmentos de textos literários; nestes dias, eles se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagens, anúncios publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são, de longe, a maior parte dos textos dos manuais. Essa organização do livro didático atende às novas propostas teóricas, que pressupõem que o leitor competente é aquele formado por meio do contato com textos de uso social variado.

Conforme refletimos ao longo deste estudo, há evidentes implicações, problemas, considerações, estratégias, metodologias e boas práticas quanto ao ensino de literatura no Brasil. No entanto, não se chegará ao núcleo dos baixos resultados em leitura neste país, se continuarmos repetindo ações e projetos malsucedidos quanto ao ensino e aprendizagem.

Referências

AGUIAR Jr. O. G., **Mudança conceitual em sala de aula:** o ensino de ciências numa perspectiva construtivista. Belo Horizonte: CEFET-MG, 1995.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 288 p.

ALVES, Rubem. **Só aprende quem tem fome.** In: Nova Escola. São Paulo, Nº 152, p. 45-7, maio de 2002.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais:** uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009. 176 p.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A formação do leitor** – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.

BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, 364 p.

_____. **Pró-letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem - ed. rev. e ampl. Brasília: 2007, 364 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor;** Angela B. Kleiman [et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** entre a teoria e a prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996, 102 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo. Ática. 1994.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço?** Campinas, SP: IEL UNICAMP, 2005.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: Português no ensino médio e formação do professor. Clécio Bunsen, Márcia Mendonça (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 83-102 p.

SOARES, Magda. **Introdução: ler, verbo transitivo**, in: Aparecida Paiva e outros (orgs.) Leituras literárias, discursivos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Vera Maria Tietzmann Silva. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPÍTULO 3

NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O Esvaziamento Curricular via Itinerário Formativo/Aprofundamento Curricular nos Anos de 2022 a 2024

Camilla Maysa Caires Boaretto

Angélica Lovatto

Doi: 10.48209/978-65-5417-374-3

Introdução

Apesar da reforma ocorrida no ensino médio do estado de São Paulo parecer e se intitular com “nova”, vemos que suas raízes vêm crescendo há décadas com o discurso de acabar com a evasão escolar nesta modalidade de ensino e tornar a escola atraente para os estudantes da classe trabalhadora. Mas, por trás deste discurso, encontramos interesses mercantis na formação dos estudantes, que por ventura se intitula “jovens do século XXI”. Estes jovens devem desenvolver habilidades para o mercado de trabalho, serem protagonistas, empreendedores de si mesmos.

A nova reforma do ensino médio do estado de São Paulo, apoia-se na Base Comum Curricular BNCC, homologada para o ensino médio no ano de 2018. Essa reforma modifica a estrutura curricular, onde encontramos uma parte comum a todos os estudantes e uma parte diversificada que o aluno utili-

zando de sua autonomia, protagonismo e projeto de vida deverá escolher para cursar a partir do segundo ano do ensino médio.

Na parte comum, encontramos todas as disciplinas que anteriormente já eram ofertadas aos estudantes; a parte diversificada no estado de São Paulo está direcionada aos itinerários formativos que tem como classificação:

Os itinerários formativos, por sua vez, são “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo entre outros, ministrados pelos professores, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.” (EFAPE, 2020, p. 27) *Apud* (GOULART&SOARES, 2021, p. 22). Ou, como afirmado no CPEM, “A organização curricular dos itinerários formativos deve garantir ainda mais a flexibilização do Ensino Médio, propiciando ao estudante desenvolver e fortalecer sua autonomia, considerando seu projeto de vida.” (SEDUC, 2020, p. 196) *Apud* (GOULART&SOARES, 2021, p. 22)

Desse modo, nos itinerários formativos/aprofundamentos curriculares, nem todas as disciplinas estão garantidas nesta modalidade. Nesse discurso de flexibilização as disciplinas são classificadas por área do conhecimento, ao escolher uma área do conhecimento o aluno escolhe um escopo de disciplina para ser cursada.

Nessa perspectiva, a partir análise do documento Catálogo das Ementas detalhadas dos Aprofundamentos Curriculares do estado de São Paulo, publicado em 2022, pretendemos demonstrar por meio de tabelas o esvaziamento das disciplinas da área das ciências humanas nos itinerários formativos/aprofundamentos curriculares, em específico no itinerário/aprofundamento “Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana.”

Reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo

Desde o ano de 2012, o Ministério da Educação (MEC) vem definido uma nova Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com uma estrutura curricular a ser seguida pelos sistemas de ensino. No ensino médio, o DCNEM, tem em seu discurso focar nas mudanças e novas exigências das transformações do século XXI, onde a centralidade está em considerar

a diversidade das juventudes e seus respectivos interesses. Esse DCNEM de 2012, coloca que o currículo do ensino médio deve ser composto por uma base nacional comum no qual todos os estudantes devem ter acesso, além de conter uma parte diversificada, que deve ser definida por cada sistema de ensino, a base comum e a diversificada devem estar interligadas. (SÃO PAULO, (ESTADO), 2020).

A parte diversificada do ensino médio tem como objetivo responder às transformações sociais e garantir a permanência e qualidade do ensino na modalidade do ensino médio. Desse modo, procura atender as necessidades dos jovens em suas diferenças. Essas orientações curriculares do DCEM, estão presentes e tornaram-se norteadores na construção da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio que foi aprovada no ano de 2018. (BNCC, 2018).

Com essas mudanças curriculares ocorrendo, o estado de São Paulo, a partir do auxílio da secretaria de educação estadual Seduc, e do Instituto Ayrton Senna (SÃO PAULO, 2018) *Apud* (GOULART, 2021), realiza a partir de 2020, um novo modelo curricular educacional para o ensino médio, pautado nesse o discurso das transformações do século XXI, considerando as diferentes juventudes e qualidade de ensino focando o protagonismo do aluno e o desenvolvimento do seu projeto de vida e modificando a estrutura curricular em base comum e diversificada. (GOULART, 2021).

Essa nova reformulação do ensino médio, dividindo o currículo em base comum e base diversificada, contribui para a flexibilização curricular. Desse modo, o currículo do ensino médio do estado de São Paulo, em 2020, torna-se flexível. Onde esta etapa tem em sua composição a formação geral básica (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas, e os itinerários formativos (parte diversificada e flexível), com carga mínima de 1.200 horas (CURRÍCULO PAULISTA, 2020).

Assim, a carga horária do estado de São Paulo fica dividida em formação geral básica, itinerário formativo, componentes do inova educação e aprofundamento curricular, como está disposto na imagem abaixo:

Imagem 01: Distribuição da carga horária semanal das disciplinas curriculares.



Fonte: EBOOK GUIA DO ESTUDANTE, p.09, 2021

A carga horária destinada à formação geral básica deve garantir aos estudantes aprendizagens essenciais definidas pelas BNCC, contemplando todas as disciplinas que compõem o currículo como língua portuguesa, matemática, artes, inglês, história, geografia, filosofia, sociologia, biologia, química e física. A carga horária destinada aos componentes do Inova Educação, estão ligados a disciplinas de projeto de vida, tecnologia e eletivas. A carga horária destinada aos itinerários formativos e ao aprofundamento curricular, estão relacionados à área de conhecimento em que o aluno escolherá para cursar, conforme o estabelecido no artigo 35-A da LDB, e os DCNEM de 2012. Cada área do conhecimento terá competências específicas para desenvolver nos alunos, segundo sua área de conhecimento do seu interesse. (SÃO PAULO (ESTADO), 2020)

O discurso desta estrutura curricular é organizar o currículo por área de conhecimento, porém sem desconsiderar as demais disciplinas, como consta no parecer CNE/CP no 11/2009, este novo currículo deve fortalecer as relações e contextualizações entre as disciplinas. (SÃO PAULO (ESTADO), 2020)

Destaca-se que as áreas de conhecimento têm por finalidade realizar a junção dos componentes curriculares, para que assim, o estudante possa desenvolver a compreensão da sua realidade e ter uma atuação perante ela. Desse

modo as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares ficaram divididos em:

- Área de Linguagens e suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
- Área de Matemática e suas Tecnologias: Matemática.
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química.
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. (SÃO PAULO (ESTADO), p. 47 2020).

Cada área de conhecimento tem suas competências e habilidades específicas e são direcionadas para o projeto de vida do aluno. O aluno irá escolher a área de conhecimento que está relacionada com o seu projeto de vida para cursar a parte diversificada do currículo. A parte diversificada que são os itinerários formativos/ aprofundamentos curriculares vão se pautar nestas áreas do conhecimento para oferecer o ensino aos estudantes, ou seja, quem escolher Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, terá acesso às disciplinas de filosofia, geografia, história e sociologia, por exemplo. Podendo também, juntar as áreas do conhecimento no itinerário formativo, como por exemplo a Área de Linguagens e suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa com a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Assim os alunos teriam acesso às disciplinas de ambas as áreas, porém seria excluído as disciplinas das áreas Área de Matemática e suas Tecnologias e Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que ficariam apenas na carga horária da base comum curricular, sendo excluída da parte diversificada do currículo.

Itinerários Formativos/Aprofundamentos Curriculares:

Tendo em sua composição diferentes arranjos curriculares, o itinerário formativo é formado por um conjunto de unidades curriculares que tem em sua essência o discurso de possibilitar para o estudante o aprofundamento de aprendizagens da formação geral básica em uma ou mais áreas do conhecimento, que

permitam promover a formação pessoal, profissional e cidadã (SÃO PAULO (ESTADO), 2020).

Os itinerários formativos devem garantir a flexibilização curricular do ensino médio, com o intuito de promover autonomia e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes.

Segundo a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a oferta de itinerários deve observar alguns critérios:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, **conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:**

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (Grifo do autor) (SÃO PAULO (ESTADO), p. 196 2020).

Desse modo, a nova estrutura curricular do ensino médio, Currículo Paulista 2020, deve atender as demandas consideradas pelo currículo como anseios do estudante, fortalecendo o interesse do mesmo pela escola e pelos estudos, tornando o estudante protagonista e engajado no seu desenvolvimento.

Os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional devem ser organizados em quatro eixos estruturantes segundo o parágrafo 2º do Artigo 12 das DCNEM, nos termos da Resolução no 3, de 21 de novembro de 2018, reiterados na Portaria MEC no 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Abaixo encontra-se esses quatro eixos estruturantes considerados pelo Currículo Paulista 2020:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos e protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – Empreendedorismo: supõem a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas ao desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (SÃO PAULO (ESTADO), p. 197 2020).

A partir destes eixos estruturantes, os itinerários formativos podem apresentar diferentes arranjos curriculares estruturados em uma das áreas de conhecimento ou na formação técnica profissional. Também é possível a mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas que compõe os itinerários formativos interdisciplinares ou integrados, conforme os termos do DCNEM. (SÃO PAULO (ESTADO) 2020).

Ressalta-se que a escolha dos itinerários formativos é realizada pelo estudante segundo a sua área de interesse e ao seu projeto de vida, seguindo a lógica do currículo estruturado por área de conhecimento e flexível aos anseios dos alunos para seus projetos de vida. A primeira turma a escolher o itinerário formativo foi no ano de 2021 no período de pandemia, onde cursaram esses itinerários nos anos de 2022 e 2023, a segunda turma a usufruir desta estrutura curricular, realizou a escolha em 2022, para cursar até 2024.

A Escolha dos Itinerários Formativos pelos Estudantes:

Para os estudantes foram ofertados os itinerários/aprofundamentos curriculares que têm em suas essências uma ou duas áreas do conhecimento, que ao todo soma-se 10 opções de itinerários para os estudantes:

- Áreas de Ciências Humanas e Linguagens – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana.
- Áreas de Ciências da Natureza e Matemática – Meu papel no desenvolvimento sustentável.

- Áreas de Matemática e Ciências Humanas – Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica
- Áreas de Linguagens e Ciências da Natureza – Corpo, saúde e linguagens.
- Áreas de Linguagens e Matemática – Start! Hora do desafio!
- Áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza – A cultura do solo: do campo à cidade.
- Área de Linguagens e suas tecnologias – #SeLigaNaMídia
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas.
- Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ciência em ação!
- Área de Matemática e suas tecnologias – Matemática conectada. (SÃO PAULO (ESTADO), p.11[2021]).

A partir dessas áreas do conhecimento e suas junções, os alunos manifestariam suas escolhas dos aprofundamentos curriculares no site da secretaria escolar digital do estado de São Paulo, em um período de aulas remotas do ano de 2021, por conta da pandemia do COVID 19. As escolas tiveram que se organizar para que os alunos pudessem participar. O que encontramos aqui é a concretização de um currículo “a la carte” Goulart (2021) onde os alunos em pleno período de distanciamento social, são pressionados a pensar em seus futuros e profissões, em seu vulgo projeto de vida.

Dessas 10 opções, os itinerários mais votados foram Linguagens e Ciências Humanas (Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana), presente nas escolhas de 2.970 escolas (80,3%). Matemática e Ciências da Natureza (Meu papel no Desenvolvimento Sustentável), opção de 2.658 unidades (71,8%), ficou na segunda posição (São Paulo, 2021).

Mesmo com esse discurso de não desconsiderar as demais disciplinas, com a divisão do currículo por área de conhecimento, algumas disciplinas são desconsideradas dependendo da área de conhecimento que o aluno escolher ou forem oferecidas a ele. As disciplinas são esvaziadas do currículo nessa generalização, afinal os alunos que escolheram o itinerário Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana terão uma carga horária diferente dos que escolheram o Meu papel no Desenvolvimento Sustentável, tor-

nando suas formações pautadas em área do conhecimento e ao mesmo tempo esvaziadas das disciplinas básicas que eram oferecidas.

Cada um desses dois itinerários seguirá uma estrutura e orientações diferentes, sendo o itinerário Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana, voltado para a junção das áreas de linguagens e ciências humanas, fez -se uma leitura para evidenciar suas orientações, projetos de vida a serem atingidos como o mesmo está estruturado. Na leitura de sua estruturação, realizou-se uma pesquisa qualitativa a fim de evidenciar como as disciplinas da área da CHS estão disponíveis em seu interior.

Orientações para o Itinerário/Aprofundamento das Áreas de Ciências Humanas e Linguagens: Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana.

Este itinerário/aprofundamento propõe a discussão da cultura em diferentes aspectos da vida dos estudantes e pretende desenvolver habilidades relacionadas aos aspectos pessoais, sociais, históricos e culturais, proporcionando ao estudante o desenvolvimento de uma análise crítica da sua cultura local e global.

Ao integrar as áreas de Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, este aprofundamento pretende possibilitar vivências para que o estudante possa “investigar, refletir, problematizar, idealizar situações e fazer projeções e intervenções, éticas e criativas utilizando ferramentas tecnológicas disponíveis, para responder questões complexas da sua vida pessoal, social, cultural e política.” (SÃO PAULO, p. 107, 2022).

Este itinerário pretende tornar o estudante protagonista e prepará-lo para exames de acesso ao Ensino Técnico ou Superior (Vestibulares, Processos Seletivos, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, entre outros). (SÃO PAULO, p. 107, 2022).

Para o desenvolvimento das recomendações e profissões acima, os itinerários/aprofundamentos curriculares, são divididos em aprofundamentos curriculares que tem em seu interior as unidades curriculares, que são compostas por disciplinas das áreas de Linguagens e CHS que duram 1 semestre. Cada aprofundamento curricular é composto por 6 unidades curriculares que estão distribuídas no 2º e 3º ano do ensino médio, como demonstra a imagem abaixo:

Imagem 04: Distribuição das unidades curriculares dos aprofundamentos curriculares.



Fonte : (SÃO PAULO (ESTADO), p.11[2021]).

Os primeiros estudantes que escolheram este itinerário em 2021, tiveram a primeira unidade curricular em 2022, concluindo as unidades curriculares 5 e 6 no segundo semestre do ano de 2023. Os alunos que realizaram a escolha no ano de 2022, tiveram a primeira unidade curricular em 2023 e irão concluir a unidade curricular 3 e 4, 5 e 6 no ano de 2024.

Cada unidade curricular tem em seu interior entre 04 a 05 componentes curriculares, são destinados para um professor de formação específica de determinadas disciplinas, ou da área de Linguagens ou da CHS. Ressalta-se que as disciplinas do currículo comum também estão presentes nos itinerários. Desse modo, a atribuição de aulas para as unidades curriculares segue a ordem das

disciplinas citadas no quadro abaixo, ou seja, a primeira disciplina citada será atribuída ao professor licenciado/habilitado da mesma, caso não seja possível, seguirá a ordem proposta pelas disciplinas. (SÃO PAULO, p. 120, 2022).

Tabela 01: Unidades curriculares e disciplinas que podem desenvolver a unidade curricular, 1º semestre/ 1º ano de oferta do itinerário formativo/aprofundamento curricular.

Unidade Curricular 1- Tradições e heranças culturais/ componentes - 1º semestre	Disciplinas que podem desenvolver esta unidade curricular
Tradições culturais	Arte ou Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou História
Práticas corporais de lutas: heranças culturais	Educação Física (não há outra habilitação)
Ressignificando a formação do povo brasileiro	História ou Geografia ou Sociologia
Diálogos com a Literatura: a cultura em contexto	Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou Arte
A cultura e seus sentidos	Filosofia ou Sociologia ou História

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar, as disciplinas CHS foram sugeridas em três componentes que foram oferecidos no primeiro semestre, sendo que no componente Tradições culturais, a disciplina da área da CHS é a última a ser atribuída, sendo ela história. O que encontramos aqui é o esvaziamento da área das CHS, pois, das 5 disciplinas que compõem a área, apenas 2 estão sendo representadas nos componentes curriculares sendo indicadas como primeira opção. Por conta dessa divisão entre duas áreas do conhecimento, o que prevalece é a área de Linguagens com mais disciplinas colocadas como primeira opção. Outro ponto de destaque é para a disciplina de educação física onde existe a observação de que não há outra habilitação, gerando a obrigatoriedade da mesma.

Tabela 02: Unidades curriculares e disciplinas que podem desenvolver a unidade curricular, 2º semestre/ 1º ano de oferta do itinerário formativo/aprofundamento curricular.

Unidade Curricular 2- A tecnologia nas narrativas das relações sociais/ 2º semestre	Disciplinas que podem desenvolver esta unidade curricular
Cinema- (transform)ação	Arte e Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou História
Cultura digital e atividade física	Educação Física (não há outra habilitação)
“Nós, robôs”: as relações socioculturais e de trabalho no mundo digital.	História ou Sociologia ou Filosofia
Relações sociais e tecnológicas: a Literatura em evolução.	Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou História
Tecnologia, comunicação e cultura	Filosofia ou Sociologia ou História

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os componentes do segundo semestre seguem a ordem do segundo, onde as disciplinas da CHS, são novamente esvaziadas dando ênfase às disciplinas da área de linguagem, tornando a educação física a única com obrigatoriedade de habilitação. Ressalta-se que das CHS em ambos o semestre apenas a história e filosofia estão sendo oferecidas como primeira opção, descartando os conceitos e formação dos professores em geografia ou sociologia, excluindo essas duas disciplinas dos itinerários formativos nesses primeiros semestres em que foram oferecidos.

Tabela 03: Unidades curriculares e disciplinas que podem desenvolver a unidade curricular, 1º semestre/ 2º ano de oferta do itinerário formativo/aprofundamento curricular.

Unidade Curricular 3 - Tradições e heranças culturais/ 1º semestre	Disciplinas que podem desenvolver esta unidade curricular
Preservação e conservação do patrimônio material e imaterial.	Arte ou Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou História
Esportes radicais: trilhas e “tribos”.	Educação Física (não há outra habilitação)
Processos de assimilação e aculturação.	Sociologia ou Filosofia ou História
Unidade Curricular 4 - Representações da humanidade: teorias e práticas/ 1º semestre	Disciplinas que podem desenvolver esta unidade curricular
Oralidade e produção escrita: as representações do eu	Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou Filosofia
Núcleo de estudos: mídia hegemônica.	Língua Inglesa ou Língua Portuguesa ou Filosofia
Narrativas transmídias: construindo culturas	História ou Sociologia ou Filosofia
Cidadania e justiça	Filosofia ou Sociologia ou História

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Apesar de ter aumentado a oferta e disciplinas dos do componente curriculares comparando com as oferecidas no 2º ano do EM, observa-se que as disciplinas da área da CHS, não estão presentes dentro do currículo, dando novamente ênfase para as disciplinas da área de Linguagens, como podemos observar a geografia é descartada das unidades curriculares, e em apenas uma unidade curricular a sociologia é colocada como prioritária.

Tabela 04: Unidades curriculares e disciplinas que podem desenvolver a unidade curricular, 2º semestre/ 2º ano de oferta do itinerário formativo/aprofundamento curricular.

Unidade Curricular 5 - Representações da humanidade: teorias e práticas/ 2º semestre	Disciplinas que podem desenvolver esta unidade curricular
Núcleo de estudos: estigmas e representações do corpo na Literatura	Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou Arte
Corpo como expressão	Arte ou Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou História
Práticas Corporais e culturas juvenis	Educação Física (não há outra habilitação)
O corpo e o padrão social	Sociologia ou Filosofia ou História
Unidade Curricular 6 - O direito a ter direitos: velhas disputas e novos olhares/ 2º semestre	Disciplinas que podem desenvolver esta unidade curricular
Mundo contemporâneo e suas vulnerabilidades	Geografia ou Sociologia
Grupo de pesquisa no pluralismo cultural	Língua Inglesa ou Língua Portuguesa ou História ou Sociologia
Direitos que transformam: diferenças e semelhanças nas formas de estar no mundo	História ou Geografia
Diálogos acerca dos Direitos Humanos	Filosofia ou Sociologia ou História

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Encontramos a representatividade de todas as disciplinas da área das CHS no segundo semestre do terceiro ano, mas destaca-se seu esvaziamento nos demais anos, além de ser descartada as disciplinas da área de Linguagens.

O que encontramos aqui com essa análise qualitativa é o esvaziamento das disciplinas do currículo que foram transformadas em componentes curriculares, esse discurso de flexibilização, interdisciplinaridade vêm para esvaziar e modificar conteúdos específicos das disciplinas das áreas. As áreas de conhecimento também se tornam um campo minado, e são o princípio para a desvalorização do conhecimento específicos das disciplinas e abrem portas para os itinerários formativos.

Conclusão

Com discurso de nova reforma, projeto de vida, autonomia dos estudantes, a partir de 2020, o estado de São Paulo realiza uma reestruturação curricular para o ensino médio, onde o currículo está dividido entre uma parte comum a todos os estudantes, e a parte diversificada, intitulada itinerário formativo/aprofundamento curriculares. Esta parte do currículo está dividida por áreas do conhecimento. As áreas do conhecimento juntam as disciplinas que eram oferecidas pelo currículo São as áreas do conhecimento: Área de Linguagens e suas Tecnologias, Área de Matemática e suas Tecnologias, Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (SÃO PAULO (ESTADO), p. 47 2020). Essas áreas do conhecimento seguem as orientações realizadas na BNCC.

Os alunos nos anos de 2021 e 2022 escolheram qual área do conhecimento devem cursar nos demais anos do ensino médio. São oferecidos nestes dois anos o total de 10 itinerários formativos/aprofundamentos curriculares, apenas 2 são escolhidos pelos alunos, um deles, ligando a área de linguagens com ciências humanas e sociais aplicadas.

A partir da escolha própria, no segundo ano do ensino médio, os alunos já começam a cursar as disciplinas dos itinerários formativos, intituladas como unidades curriculares. As unidades curriculares são direcionadas para as disciplinas da base comum, e o que identificamos aqui, é que ocorre o esvaziamento das disciplinas, pois as unidades curriculares são direcionadas apenas para uma

disciplina descartando as demais da mesma área do conhecimento e as que eram oferecidas pela antiga estrutura curricular.

Concluimos que, utilizando-se do discurso de aluno autônomo, projeto de vida, “jovens do século XXI”, o estado de São Paulo realizou uma reforma curricular que tirou do aluno o direito de ter acesso e adquirir conhecimentos de diferentes áreas e disciplinas importantes para a formação da classe trabalhadora, que agora, fica direcionada a apenas em uma área, estando fadada a adquirir um conhecimento enxuto e esvaziado, que, no entanto, é propagandeado pela reforma como se fosse um conhecimento flexível e interdisciplinar. Esta é a nossa fundamentação num momento de difícil consolidação de um ensino crítico nas escolas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- Etapa do Ensino Médio**, 2018.

GOULART, D. C., & Soares Moimaz, R. (2021). **O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações**. Pensata: Revista Dos Alunos Do Programa De Pós-Graduação Em Ciências Sociais Da UNIFESP, 10(1). <https://doi.org/10.34024/pensata.2021.v10.12618> acesso em 15/04/2022

GOULART, D. C., & Alencar, F. (2021). **Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador**. Germinal: Marxismo E educação Em Debate, 13(1), 337–366. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43759> acesso em 15/04/2022

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo 2020.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ebook guia do estudante novo ensino médio**. São Paulo [2021]

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Catálogo das Ementas detalhadas dos Aprofundamentos Curriculares**. São Paulo [2022]

SÃO PAULO (Estado). **Ensino Médio de São Paulo**: Itinerários formativos integrados lideram preferência escolar. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/ensino-medio-de-sao-paulo-itinerarios-formativos-integrados-lideram-preferencia-escolar/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

CAPÍTULO 4

ARTES CIRCENSES E CURRÍCULO: PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DOS DOCUMENTOS PARANAENSES¹

Nilo Silva Pereira Netto

Doi: 10.48209/978-65-5417-374-4

Introdução

No presente manuscrito questionamos: qual o lugar do circo nos atuais documentos do estado do Paraná? Que problematizações são possíveis a partir desta investigação? Estas indagações encontram fundamento material em dois pontos de apoio, sendo um filosófico e outro metodológico, a partir dos quais temos acumulado diferentes pesquisas nos últimos anos.

Do ponto de vista filosófico, vimos defendendo que a compreensão que explicita e justifica a escolarização do circo – enquanto arte secular que sintetiza manifestações artísticas de longínqua trajetória histórica – encontra respaldo na concepção ampliada e crítica da arte como trabalho criador livre, forma de conhecimento do ser humano e do mundo, resguardando inegável potencialidade nos processos de humanização do ser humano (SCHLICHTA; PEIXOTO, 2013). Do mesmo modo, compreende-se as manifestações circenses como distintas objetivações e subjetivações das expressões do corpo. Afirmando-se assim, que a sua socialização pela escola é uma ferramenta

¹ Trabalho similar fora apresentado no “Ciclo de Debates: Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos”, realizado na UDESC, Florianópolis, entre 06 e 08 de maio de 2024.

fundamental na apropriação da cultura corporal pelo alunado (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa acepção, escolarizar o circo é trajetória de humanização, é socialização da produção do gênero humano, é assimilação pelos indivíduos singulares do desenvolvimento das forças produtivas. Trata-se da defesa da concepção histórico-crítica (SAVIANI, 2003) sobre a função sócio-histórica da escola, dos conhecimentos escolares e do professorado, articulada e oxigenada pelas abordagens da educação estética e da cultura corporal, mediadas pelas distintas manifestações das artes circenses (PEREIRA NETTO, 2015).

Ontañón, Bortoleto e Silva (2016) vêm estudando nos últimos anos as inúmeras bibliografias produzidas, assim como acompanhando experiências em diversas escolas e reafirmam as contribuições educacionais que o circo consolida nos projetos formativos. O circo aparece à escola com um longo repertório de conceitos a serem explorados. A diversidade encontrada no universo circense, de suas características lúdicas ao potencial estético e artístico de suas modalidades, favorece de modo singular a criatividade e a expressividade do educando, aspectos fundamentais para a formação humana integral – asseveram os autores.

Nos últimos anos, vimos analisando criticamente os diferentes documentos norteadores das práticas pedagógicas no Estado do Paraná. O advento da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2017), e os impactos de sua implementação no estado, empurrou-nos a dois movimentos transversais e concomitantes: 1) Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), investigando as presenças e ausências do circo em sua versão final²; 2) Resgate e análise dos últimos trinta anos do currículo paranaense, observando os avanços e retrocessos do circo nestes documentos³.

Neste contexto, o esforço reflexivo que ora exibimos amplia o projeto de análise documental, realizando mais um tratamento da análise dos documentos

² PEREIRA NETTO, 2022a.

³ PEREIRA NETTO, 2022b.

atuais, situando – ainda que provisoriamente – a posição deste conhecimento no estado no âmbito do ensino fundamental – séries iniciais e finais – da educação básica.

Metodologicamente, adota-se a pesquisa documental como proposição sistemática de seleção de fontes, pré-análise, análise e interpretação de resultados (SÁ-SILVA, 2009). Entretanto, tratando-se de uma pesquisa entrecruzada com produções anteriores, nesta empreitada, focamo-nos na análise e interpretação dos documentos Base Nacional Comum Curricular (2017), Referencial Curricular do Paraná (2018) e Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020).

Escola e Ensino das Atividades Circenses

O circo é uma manifestação artística historicamente consagrada. Espaço polissêmico e polifônico, traz em si variados sentidos e significados, suas práticas permanecem mutáveis e rizomáticas, dialogando com inúmeras esferas culturais, artísticas, políticas, sociais e educacionais (LOPES; SILVA; BORTOLETO, 2020).

A manutenção da arte circense e a transmissão de conhecimentos sobre o circo há muito contam com a contribuição sistemática de escolas circenses que operam fora do contexto específico da vida itinerante sob as lonas. Nessa trajetória, Bortoleto e Silva (2017) referem-se ao movimento das escolas de circo como uma conjuntura de iniciativas e debates, que incluem também aqueles relacionados ao ensino e fomento das artes circenses no âmbito educacional⁴.

No contexto da educação básica, parece-nos basilar demonstrar – ainda que sumariamente – a compreensão da especificidade do trabalho com a pedagogia das atividades circenses, que se diferencia da formação artística profissionalizante, ou da preparação para a alta performance, ou mesmo da prática do circo como lazer ou condicionamento físico.

⁴ As transformações nos modos de ensinar e criar em circo – seu ofício, suas habilidades criativas, corporais, técnicas e administrativas – não é objeto da reflexão deste artigo. Para mais, ver Lopes; Silva; Bortoleto (2020) e Bortoleto e Silva (2017).

A organização do trabalho pedagógico das atividades circenses é aqui defendida a partir da compreensão de Pérez Gallardo citada por Duprat e Bortoleto (2007) na qual os autores relatam a existência de três formas de aplicação dos conteúdos sobre o circo no âmbito escolar: a vivência, a prática e o treinamento. Não sendo papel da escola tratar da terceira forma, resta à instituição abordar apenas as duas primeiras, sendo a vivência – espaço de acesso do aluno à cultura corporal – o elemento prioritário curricular.

Em publicação posterior, Duprat (2014) aprofunda o debate sobre os diferentes níveis de envolvimento, engajamento e aprendizagem no campo circense. Inspirado por Emmanuel Wallon, o pesquisador retrata quatro níveis de prática e domínio dessa linguagem: descoberta, controle, domínio e virtuose.

Nesses termos, articulamos o contexto da Educação Básica, em um trânsito entre a descoberta e o controle. Segundo o autor, o estágio da **descoberta** se refere aos primeiros contatos que se estabelece com as atividades circenses, pressupondo que o praticante tenha pouca ou nenhuma experiência na área. É o espaço formativo que possibilita as primeiras aproximações com o circo, explorando os saberes elementares e a sensibilização lúdica a partir de uma vivência sutil das diversas modalidades circenses. Pretende-se neste nível formativo fomentar a criatividade, a expressividade, a comunicação, a autonomia e o trabalho coletivo. No estágio do **controle**, objetiva-se expandir a experiência nas práticas circenses, buscando apropriação técnica e de elementos conceituais a partir do trabalho com habilidades básicas. O trabalho pedagógico deve cooperar com o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo, realizando debates sobre projetos estéticos, bem como sobre temas transversais que contribuam com o desenvolvimento integral dos participantes (DUPRAT, 2014).

Como vimos afirmando, a compreensão justificadora de sua inserção nos documentos curriculares, advoga que o circo é um saber desenvolvido historicamente pelo conjunto da humanidade e que, enquanto tal, deve ser socializado na escola e em espaços de complementação curricular.

É imprescindível compreender as atividades circenses enquanto produto da atividade humana, um resultado do desenvolvimento histórico que precisa ser apropriado. Cada um dos elementos que constituem o circo (malabarismo, equilibrismo, mágica, etc.) é carregado de sentidos e significados, construídos historicamente e modificados socialmente, identificando, assim, o ser humano como produtor e transformador da cultura. Cabe à escola trabalhar com esse conteúdo, contextualizando-o, problematizando-o, estabelecendo correlações pertinentes entre as atividades circenses e o processo histórico em que se desenvolveram, desmistificando algumas modificações pelas quais passou ao longo dos tempos. Assim, torna-se possível articular o ensino das atividades circenses com a formação do sujeito histórico, consciente da necessidade de superação das relações sociais de dominação (REIS; PEREIRA; TOSTES, 2013).

Na trilha das reflexões de Nascimento e Dantas (2009), apropriar-se de atividades da cultura corporal, refere-se à possibilidade de cada sujeito reviver, por meios singulares, as experiências corporais (materiais ou simbólicas) historicamente produzidas. E nesse sentido, é fundamental que os currículos – sejam eles normativos ou orientativos – contemplem as atividades circenses, de forma a ampliar o repertório estético-corporal do alunado. Defendemos, numa perspectiva emancipatória e dialética, que os currículos encarnem duas frentes da luta político-pedagógica contemporânea: que de um lado, eles garantam por meio da escola concreta a expropriação revolucionária dos conhecimentos clássicos, acumulados e privatizados no decorrer dos processos históricos. E de outro, que eles contemplem os saberes marginalizados pela educação burguesa tradicional, de forma que possam se disseminar, constituindo-se em uma tessitura de conhecimentos e insígnias dos povos oprimidos.

Nas pesquisas que vimos realizando nos últimos anos, considera-se que a análise documental é uma tarefa fundamental da crítica pedagógica que precisa estar atenta a expressão das sínteses apresentadas em cada fonte documental, sem deixar de compreendê-las no devir fenomênico que as caracteriza. Há pelo menos duas outras totalidades a serem mencionadas e que dialogam com o movimento de produção destes documentos. A primeira é a sua determinação histórico-social, situada nos marcos do neoliberalismo, que apregoa ao campo

educacional uma infinidade de demarcações. Um processo que se inicia nos anos noventa, e segue em permanente movimento, retomando, inclusive, o empoeirado discurso das competências e habilidades (SILVA, 2008).

Com o discurso de colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI de acordo com o ideário neoliberal (MALANCHEN E SANTOS, 2020)⁵.

Neste artigo, afora as glosas periféricas que apresentamos, não haverá espaço para aprofundar essa questão. Também não realizaremos pormenorizadamente o debate crítico sobre o método adotado pelo Estado do Paraná na trajetória de implementação dos novos documentos, tampouco haverá tempo para revisar a ampla literatura crítica ao movimento curricular mais recente no Brasil e que culmina na base – os interesses que a atravessam, o pragmatismo, o embate de projetos societários, a retomada das competências e habilidades, entre outros elementos importantes, que precisam ser desenvolvidos em outros espaços e em diferentes textos.

A segunda esfera dialógica que vale mencionar é a dimensão da práxis educacional, à qual a feitura documental se destina, e que, em tese, é orientada por estes materiais normativos. Para evidenciar esse aspecto da realidade, apresentamos em seguida um importante estudo publicado recentemente por Marco Bortoleto (2023). Na ocasião o autor realiza importante esforço de síntese das pesquisas sobre o circo na escola, captando mais de duas décadas de investigação sistemática, abordando seus resultados a partir das seguintes categorias: a) as escolas; b) a participação dos alunos; c) os docentes; d) espaços e equipamentos; e) estratégias pedagógicas; f) saberes abordados.

⁵ Afirmam as autoras, que as políticas educacionais referentes ao currículo são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo. Nessa perspectiva, tais embates se situam no contexto de mudanças econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a defesa da globalização do capital e da ideologia neoliberal. A educação, nesse novo modelo, continua a ser entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica e, como consequência, a elaboração de currículos para este nível (MALANCHEN E SANTOS, 2020, p. 03).

Em relação às escolas, o autor relata incursões em diversas instituições de ensino público e privado, localizadas em cidades de grande e pequeno porte, em experiências curriculares e extracurriculares, conduzidas por professores e professoras entusiastas que assumem os riscos de lecionar saberes que não faziam parte da cultura escolar.

Em relação à participação de estudantes, o autor destaca um elevado envolvimento deles nas atividades circenses propostas, comumente superior à observada em outras práticas corporais tradicionais, inclusive quando há pessoas com deficiência nos grupos escolares.

Quanto aos docentes, Bortoleto (2023) afirma serem elemento decisivo para inclusão de saberes circenses na escola – mais, inclusive, que as demandas curriculares. Em suas pesquisas, muitos se apresentaram como autodidatas, relatando escassa formação inicial e intensa busca pessoal pela formação continuada.

Em relação aos espaços, equipamentos e materiais para o ensino do circo, com exceção de algumas instituições, muitos casos revelam que estes são fornecidos ou emprestados pelos próprios docentes. Ou ainda, construídos artesanalmente como parte do planejamento de cada educador, a exemplo dos implementos malabarísticos.

A respeito das estratégias pedagógicas, as pesquisas do autor apontam que as experiências são majoritariamente realizadas de forma independente – pelo docente ou pela instituição – no formato de aulas abertas, de livre exploração de materiais, em estações ou circuitos de experimentação.

Em respeito aos saberes abordados, o pesquisador indica que dentre as inúmeras possibilidades conhecidas no campo do circo, pouco mais de uma dezena de modalidades estão sendo efetivamente tratadas na educação básica. Em geral, as aulas oferecem um limitado acesso à manipulação de objetos (malabares), apenas algumas habilidades acrobáticas e algumas modalidades de equilíbrio de objeto e sobre o objeto. Assevera o autor que “recorrentemente,

essa constatação parece estar associada às limitadas oportunidades formativas dos docentes; ao reduzido acesso aos equipamentos de circo; e à falta de intercâmbio entre os profissionais envolvidos” (BORTOLETO, 2023, p. 167).

Bortoleto conclui ainda que, embora as relações da escola e, particularmente da Educação Física com o circo remetam a séculos de história, “ainda há muitos preconceitos, significativo desconhecimento e escassa formação (inicial, continuada e permanente)” (BORTOLETO, 2023, p. 168).

Currículo: Presença e Ausência das Atividades Circenses

Considerando que vimos defendendo o ensino do circo – ou das atividades circenses – no âmbito escolar, como direito de acesso do alunado aos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. E, considerando o contexto sócio-histórico que determina a produção de documentos curriculares, assim como o contexto situacional do ensino do circo na escola concreta, apresentamos nas próximas páginas o exercício de análise de três importantes normativas para a educação paranaense. São elas: Base Nacional Comum Curricular (2017), o Referencial Curricular do Paraná (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020).

Neste movimento, coube ao intento deste artigo, utilizar como critério de análise a presença explícita do conteúdo circo, arte circense, ou suas derivações, nas referidas normativas, refletindo acerca de suas manifestações a partir da fundamentação teórica apresentada anteriormente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo recente, tanto do ponto de vista temporal quanto conceitual. Em documentos anteriores de âmbito nacional, o caráter legal não os constituía como operadores normativos dos saberes a serem tratados nas escolas. Na BNCC, mais de duas décadas de pesquisa sobre a pedagogia do circo encontraram dificuldades para se integrar. Os conhecimentos sobre o circo são mencionados apenas ínfimas

vezes no documento e, ainda assim, com poucos direcionamentos e fundamentos praticamente inexistentes.

Em arte, logo na contextualização, o documento incorre em uma estratégia que parece atravessar toda sua escrita: a abertura de possibilidades diversas de tratamento das linguagens, de forma não compartimentada ou estanque. É neste momento que se lê:

[...] é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (BRASIL, 2017, p. 196).

A abertura, embora anuncie-se como a beleza da ruptura disciplinar, é, na concretude do documento, um fugaz recurso retórico de parca fundamentação, seguido de silêncio total a respeito das atividades circenses no componente curricular arte, no ensino fundamental como um todo⁶.

A primeira e mais significativa aproximação que a BNCC faz com o circo é na Educação Física, quando no trato com a unidade temática das ginásticas, traz, por meio da ginástica geral, menções pontuais aos elementos circenses. Ao conceituar a ginástica geral, refere-se:

Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (BRASIL, 2017, p. 217)

Há uma nota de rodapé que busca conceituar malabarismo:

Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, em um movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, principalmente as mãos (BRASIL, 2017, p. 217).

⁶ É possível, todavia, ensejar diálogos e entradas do conteúdo pelas frestas deixadas em trato com unidades temáticas como o teatro e as artes integradas. Mas, neste caso, estaríamos mais uma vez dependentes da iniciativa pessoal de educadores ou educadoras, tais quais as mencionadas na pesquisa de Bortoleto (2023).

Estas menções, ainda que sem referentes conceituais-bibliográficos que lhes garantam historicidade e substancialidade, são de suma importância e denotam certa dimensão incontornável as artes do circo em relação à Educação Física escolar. Entretanto, o encaminhamento organizativo que sucede a parte geral, não volta a mencionar os elementos circenses no contexto da ginástica geral. Ainda que existam possibilidades de inserção do tema, nas francas aberturas generalistas que se encontram apontadas nas habilidades – a serem desenvolvidas com o trabalho escolar – o momento mais significativo desta aparição, ficou realmente nas páginas anteriores.

A implementação do documento nacional, no caso paranaense, deu origem ao documento regional chamado Referencial Curricular do Paraná (2018) que buscou anunciar princípios, direitos e orientações ao trabalho pedagógico, sendo invariavelmente influenciado pela diretriz curricular anterior, distanciada do mesmo por dez anos e por um processo de construção radicalmente diferente, profundamente caracterizado pela contribuição do professorado nos debates, escrita e implementação.

O novo texto normativo – ao contrário da própria base que não proporciona conceituação explicitamente fundamentada em teorias pedagógicas das respectivas áreas de conhecimento – apresenta em sua abertura um texto introdutório no qual expõe a discussão conceitual dos campos de saberes, indicando suas referências (nas quais o circo não é mencionado em nenhuma das referências bibliográficas listadas), debates internos e posteriormente segue orientando o fazer pedagógico.

O circo aparece em dois componentes: arte e educação física. Em arte, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, manifesta-se repetidamente do segundo ao quinto ano, enquanto um objetivo (ou habilidade) a ser trabalhado nos seguintes termos “conhecer as formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance, para perceber e vivenciar o campo vasto da arte”. A menção nos sugere uma nítida tentativa de incorporar o texto da base, também nas habilidades – suprimindo a lacuna deixada pelo documento nacional,

mas, que por sua vez deixa novas lacunas, ao não fazer indicações qualificadas para estes saberes, mesmo havendo cinco anos de trabalho de escolarização previstos.

Na Educação Física, o destaque é marcado no sexto ano do ensino fundamental. Neste, na unidade temática que envolve as ginásticas há a previsão como objeto de conhecimento a, assim chamada, ginástica circense⁷. No objeto, prevê-se os seguintes objetivos: 1) Conhecer aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica circense e suas diferentes manifestações, incluindo a cultura do Circo; 2) Experimentar movimentos de transferência de peso, deslocamento, salto, torção, equilíbrio, desequilíbrio, inclinação, expansão, contração, espalhar, recolher, gesto e pausa, por meio da ginástica geral; 3) Experimentar movimentos característicos da ginástica circense, visando à ampliação do repertório de movimentos, enfatizando a manifestação do lúdico. Neste momento, o texto normativo também apresenta uma inserção inusual, indicando pela primeira vez uma sugestão de conteúdos específicos, a saber: Jogos circenses (Malabarísticos, Funambulescos, Acrobáticos, Clownescos, Jogos circenses diversos), Tecido, Trapézio, Trampolim, Arame fixo, entre outras (PARANÁ, 2018).

⁷ A terminologia “ginástica circense” aparece pela primeira vez nos documentos paranaenses nas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008). O documento, de trajetória robusta e ampla penetração no campo do professorado, vinha marcado pela metodologia crítico-superadora e por sua obra nodal, Metodologia de Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que embora não se utilize do termo, é uma das primeiras obras pedagógicas da área a citar o malabarismo, o contorcionismo e a mímica como formas de representação simbólica das realidades humanas a serem tratadas como conhecimentos escolares. Parece-nos notoriamente limitador circunscrever o circo nas fronteiras da ginástica. Todavia, há um duplo caráter importante a ser ressaltado nesse contexto. Ao passo que concordamos que seria uma limitação histórico-conceitual das práticas circenses atribuí-las aos movimentos ginásticos, o conceito de ginástica trabalhado no documento esforça-se em se expandir, abarcando novas práticas e produções acadêmicas – que no circo, por exemplo, relativamente ao hoje encontravam-se num volume ainda modesto de produção e socialização. E no encaminhamento dos conteúdos propriamente dito, o circo – enquanto primeira proposta sistematizada para o seu ensino escolar na história do estado – apresenta-se de maneira ampla, trazendo malabarismos, acrobacias de solo e aéreas, aspectos históricos, culturais e lúdicos, do ensino fundamental ao médio. O livro didático público, produzido nessa época como política de implementação da diretriz, trazia, por exemplo, o trabalho com a temática da palhaçaria em um dos capítulos.

Em 2020 um novo documento chega às escolas: trata-se do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Segundo a secretaria educacional o material complementa o Referencial Curricular do Paraná e traz em seu bojo conteúdos⁸ essenciais para cada componente curricular, em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano. O órgão também afirma que em 2019 a versão preliminar do CREP passou por um processo de consulta pública online, recebendo contribuições e ajustes. Neste ano, em fase experimental, ele passa a ser o documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular das escolas e principalmente na elaboração dos Planos de Trabalho Docente e Planos de Aula da Rede Estadual (PARANÁ, 2020).

Neste documento, para além dos elementos já apresentados no referencial curricular, há duas novas inserções na tabela de indicações pedagógicas. Uma delas se refere às orientações de conteúdos, na qual aparecem temáticas a serem abordadas nas aulas, relativas aos objetos de conhecimento. E a outra, indica a temporalidade. Todavia, em todo o documento, a indicação permanece a mesma, deixando como opção aos educadores abordar aqueles itens no primeiro, segundo ou terceiro trimestre.

Em arte, nas séries iniciais, dentro do objeto de conhecimento “artes integradas” na esteira do referencial, repete-se do segundo ao quinto ano as mesmas habilidades supracitadas e na recomendação de conteúdos, no segundo e no quinto ano, lê-se: “formas estéticas híbridas: conhecimento e fruição de artes circenses, cinema, performance, entre outras”. Note-se que a indicação não é nada além de uma escrita reduzida da habilidade já registrada, não oferecendo assim, qualquer avanço pedagógico para o trabalho com a linguagem circense – ou mesmo com as demais.

Nas séries finais, há um movimento novo, marcadamente localizado no sexto ano. Em dança, encontra-se a menção: dança no circo. Ela está registrada,

⁸ A exemplo do termo “objetivos”, o termo “conteúdo”, abandonado pela BNCC, também é retomado no documento paranaense.

dentro do objeto “contextos e práticas” e articulada às habilidades: a) conhecer diferentes formas de expressão do movimento dançado, ampliando seu repertório em dança; b) experimentar diferentes possibilidades em dança nos diferentes contextos. Embora essa inserção não indique caminhos e possibilidades mais concretas para o professorado, registra-se de forma inédita uma alternativa temática para o trabalho em dança – avaliamos.

No teatro, a aparição circense ganha uma força não vista nos documentos anteriores. Ao propor, por meio de diferentes habilidades, a identificação e o reconhecimento de diferentes gêneros cênicos e estilos dramáticos, o documento indica como conteúdos possíveis: “origem do circo; artes circenses e suas variações ao longo da história; circo no Brasil; teatro de rua; grupos de teatro de rua; palhaçaria; pantomimas”. A menção para o circo nesta ocasião é um avanço histórico registrando no currículo, um reconhecimento importante para o circo como pertencente às artes cênicas e como saber a ser lecionado.

Nas artes visuais, ao tratar os elementos das linguagens, o documento também aponta como conteúdo a ser abordado os “elementos da maquiagem circense”. De fato, é um conhecimento relevante, e carrega importante diálogo com a dança e o teatro. Todavia, vale também mencionar que haveria uma infinidade e formas de dialogar com os elementos visuais no circo: das pinturas de artistas de fora do mundo do circo, às tabuletas circenses, do figurino aos cartazes antigos e contemporâneos. Ainda assim, o circo adentra ao mundo das artes visuais, avançando com uma espécie de tema gerador no sexto ano do fundamental, sendo encontrado em arte e educação física concomitantemente, indicando uma possibilidade bastante rica para o trabalho interdisciplinar com esta linguagem⁹.

⁹ Vale também anotar que na unidade temática música, o circo não foi mencionado, mesmo havendo diversos elementos sonoros e musicais a serem estudados no contexto das artes circenses. Desde a música produzida no circo, e para o circo, influenciada pelo encontro das referências europeias com as diferentes localidades pelas quais o circo passava, até os lundus gravados por Benjamin de Oliveira no início do século vinte, passando pela abertura dos circos aos cantores locais, regionais e nacionais, que se apresentaram debaixo das lonas em distintos momentos da história – o universo de possibilidades do encontro do circo com a música é marcadamente amplo.

Em educação física, nas séries iniciais não há menções às atividades circenses, mas ressalva-se a viabilidade de diálogos com a ginástica geral. Nas séries finais, o conteúdo está apresentado da mesma maneira que no documento referencial, no sexto ano, conforme a organização citada anteriormente.

Considerações Finais: Síntese e Problematisações Possíveis

Dentro das limitadas dimensões deste manuscrito, com base nos resultados apresentados a partir da análise documental, afirmamos que o circo no currículo, assim como pelas estradas da vida, encontra-se em movimento. Entre avanços e retrocessos, firma-se no estado do Paraná como conhecimento relevante a ser escolarizado e socializado para o alunado das escolas públicas, conforme bem registado nos documentos contemporâneos. Há inúmeras insuficiências, do ponto de vista conceitual e didático, que podem vir a ensejar práticas pedagógicas esvaziadas ou caricatas.

O esforço de reflexão que vimos realizando nos últimos anos, demarca o debate sobre as potencialidades formativas humanas do circo na expansão das formas de ver e ser corpo e arte na escola – em seus avanços e retrocessos. A tendência de o circo persistir e resistir no currículo do estado do Paraná aparenta ter ganhado fôlego diante do contexto de embates pedagógicos que se apresentam hodiernamente. Se podemos dizer de um lado que o movimento do Currículo Básico (1990) às Diretrizes Curriculares (2008) e seus desdobramentos, foi um momento de expansão do espaço do circo na escola a partir do diálogo com a pedagogia histórico-crítica, e de outro, que das Diretrizes ao Referencial Curricular (2018) e Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020) houve certa retração – tanto do espaço quanto do lastro teórico – podemos afirmar também, que em relação à Base Nacional (2017), o documento paranaense atual resguar-

dou positivities resistentes, tanto para o circo quanto para a teoria pedagógica – ainda que não mais no campo histórico-crítico, existem ali caminhos teóricos minimamente apontados.

A crítica que Bortoleto (2011) fizera em relação ao número de modalidades circenses abordadas na escola, assim como em relação ao modo – simplista – de trato das mesmas não se esvai nem por um instante ao analisarmos esse material – ainda é desafio central. Tratar a complexidade do circo em sua profundidade e assim realizar sua imensa força educativa, requer esforços coletivos – da formação inicial à continuada, passando pela necessária socialização de pesquisas artísticas e acadêmicas em pedagogia do circo. Tarefa que não pode deixar a dimensão do currículo e suas múltiplas disputas de fora das mediações reflexivas que compõem o projeto de escolarização do circo.

A trajetória recente dos currículos escolares no Brasil caminha no sentido do pragmatismo e do esvaziamento teórico-conceitual, elementos fundamentais da ideologia neoliberal. A Base Nacional Comum Curricular é caso simbólico, quando apresenta conceitos fulcrais para os componentes curriculares sem indicar explicitamente os referentes teóricos que os sustentam. Supera-se, no caso da Base, por omissão, considerável fração do debate teórico-filosófico educacional. No Paraná, os primeiros movimentos do Referencial Curricular encontraram de pronto uma realidade com características específicas: uma comunidade escolar que possuía um documento orientador no qual havia – não sem contradições e fragilidades – pertencimento, protagonismo e autoria. Nesse interim, a nova formulação – novamente: não sem contradições e fragilidades – aparece referenciada teoricamente, mesmo que com nítida intencionalidade de adaptar-se à normatização nacional.

Perde-se, no entanto, o portô-referencial da pedagogia histórico-crítica em sentido literal. Perde-se, pois as novas formulações não a superam pela via do embate teórico-epistemológico, ao contrário, suprimem-no. Questão que

merece nossa atenção: bem sabemos que o embate entre teorias pedagógicas reserva ao fundo um debate sobre visões de mundo e ser humano. Suprimi-las sem o devido debate conceitual, público, democrático e transparente, pode ser indício de supressão de formas de pensar a vida e a sociedade – o que pode terminar por propor novas obliterações, inclusive de conhecimentos privilegiados no currículo, com consequências drásticas à educação estética e corporal do alunado.

Referências

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A escola como locus: a quantas anda o ensino das atividades circenses? **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**. Dossiê: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio. Boa Vista/RR – maio de 2023. pp. 160-171.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 2, 2011.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Ermínia. Circo: educando entre as gretas. **Rascunhos** - Caminhos da pesquisa em Artes Cênicas, v. 4, n. 2, p. 102-117, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo. Cortez, 1992.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Realidades e Particularidades da Formação do Profissional Circense no Brasil: rumo a uma formação técnica e superior**. 365 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação Física, FEF, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física Escolar: pedagogia e didática das atividades circenses In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n. 2, 2007.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio. **Artes Circenses no âmbito escolar**. Editora Ijuí: Unijuí, 2010.

LOPES, Daniel de Carvalho; SILVA, Ermínia; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Dentro e fora da lona: continuidades e transformações na transmissão de saberes a partir das escolas de circo. **Repertório**, ano 23, n. 34, p. 142-163, 20201

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e227736, 2020.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de educação física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p. 147-161, 2009.

ONTAÑÓN, T.; BORTOLETO, M. A. C.; DUPRAT, R. M. Educação Física e Atividades Circenses: O estado da arte. Porto Alegre. **Revista Movimento**, v. 18, n. 2, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Paraná: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Paraná: SEED, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Paraná: SEED, 2008.

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

PEREIRA NETTO, Nilo Silva. **Arte circense e fundamentos da pedagogia histórico-crítica**: uma experiência na formação continuada da rede estadual de educação do Paraná. In: XII EDUCERE, 2015, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2015.

PEREIRA NETTO, Nilo Silva. Atividades circenses e formação continuada: notas de uma experiência na rede estadual de educação do Paraná. In: Fábio Brazier; Adelir Aparecida Marinho de Barros. (Org.). **Formação continuada de professores e práticas pedagógicas**: desafios e possibilidades do século XXI. 1ed.Jundiaí: Editorial Paco, 2022a, v. 1, p. 135-155.

PEREIRA NETTO, Nilo Silva. **O movimento trintenário da arte circense no currículo paranaense**: notas sobre a educação corporal e estética. In: I SEMINÁRIO ESTADUAL: 20 ANOS DO HISTEDBR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: Percursos e Perspectivas, 2022b, Cascavel. Anais, 2022. p. 478-498.

REIS, Adriano de Paiva; PEREIRA, Carla Cristina Carvalho; TOSTES, Frederico Duarte Gomes. O Lugar e hora do circo na escola: reflexões sobre a reinvenção da cultura circense da sociedade contemporânea. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; PEIXOTO, Maria Inês H. **Arte, humanização e o ensino da arte**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11. Curitiba, 2013. Anais... Curitiba: Champagnat, 2013.

SCHLICHTA, Consuelo; ALVARENGA, Valéria. O currículo das licenciaturas em artes visuais no Paraná: as interferências do proposto na lei para a formação e atuação do professor. **Palíndromo**, v. 7, n. 14, p. 081-101, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Fábio Fernandes Villela

Professor do Departamento de Educação do Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas, IBILCE, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de São José do Rio Preto (SP), atuando na área de Fundamentos da Educação, com ênfase em Sociologia da Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, FC, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritorialAL) do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, IPPRI, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de São Paulo. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA - UNESP). Estudou na Universidade Estadual de Campinas (IFCH-UNICAMP), São Paulo, onde cursou, em nível de graduação, Ciências Sociais - Sociologia (2000), Ciências Sociais - Antropologia (2001), na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), São Paulo, Arquitetura e Urbanismo (1998) e, nas Faculdades Integradas Dom Pedro II, São José do Rio Preto, Arquitetura e Urbanismo (2009). Possui Mestrado (2003), Doutorado (2007) em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (IFCH-UNICAMP) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP).

Vitor Machado

Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, FC, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Bauru (SP). Possui graduação em Ciências Sociais pela FCLAr/UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado em Sociologia pela mesma Universidade (2000) e Doutorado em Educação pela UNICAMP (2008). Trabalhou na educação básica e no ensino superior, em diversas instituições públicas e privadas. Atualmente, é docente Assistente Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da UNESP /Campus de Bauru. Também é professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP/Campus de Araraquara. É Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Cultura e ideologia na Escola Urbana e Rural (GEPERU/CNPq/UNESP/Bauru). Tem experiência na área da Sociologia da Educação, com ênfase em Educação em Assentamentos Rurais, atuando principalmente nos seguintes temas: fundamentos da educação, educação do campo; educação em comunidades tradicionais; juventude; juventude rural; educação e cultura; escola e ideologia; ensino de sociologia, sociologia e currículo. Também desenvolve estudos e pesquisas com temas ausentes do currículo na seguinte perspectiva: currículo e relações étnico-raciais; currículo e relação de gênero.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriane Viana Rosário

Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Química e Biologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Doutora em Ciências pela UFSCar. E-mail: adrianev@utfpr.edu.br

Anike A. Arnaud

Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre e Doutora em Ciências, na modalidade Ensino de Química, pela Universidade de São Paulo. E-mail: anikearnaud@yahoo.com.br

Angélica Lovatto

Professora Associada do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas UNESP, campus Marília-SP. É Professora do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Tem Pós-Doutorado em Ciência Política no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). É Doutora em Ciências Sociais (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp-Marília, onde é Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Pensamento Político Brasileiro e Latino-Americano (PEPO). Autora do livro *A utopia nacionalista de Hélio Jaguaribe: os tempos do ISEB* (São Paulo, Xamã, 2010). Integrou a Comissão de Altos Estudos do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil - Memórias Reveladas (Arquivo Nacional-RJ), de 2014 a 2016. É do grupo de editores da Revista Novos Rumos (PPGCS UNESP-Marília e Instituto Astrojildo Pereira). E-mail: angelica.lovatto@unesp.br

Camilla Maysa Caires Boaretto

Professora contratada da rede estadual de ensino do estado de São Paulo há 10 anos das disciplinas da área das ciências humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Participa dos grupos de pesquisa LEePES. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo e graduação em Abi - Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestrado Profissional em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Marília SP, Brasil. Doutorado em andamento em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Araraquara SP, Brasil. E-mail: camilla.caires@unesp.br

Eunice Prudenciano de Souza

Conclui estágio de pós-doutoramento na UFMS/CPTL (2014-2019), onde atuou como professora na graduação e no PPG-Letras/Mestrado e Doutorado. Doutora (2010) e Mestre (2004) em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara, onde se graduou em Letras em 2001. Atualmente, é professora efetiva do IFSP, área de Letras, câmpus de Boituva, e integrante do Grupo de Pesquisa Literatura e vida, vinculado à UFMS, Campus de Três Lagoas. E-mail: eunice.souza@ifsp.edu.br

Luiza Silva Dias

Graduanda do curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. E-mail: luizadiaz@alunos.utfpr.edu.br

Luciene Lemos de Campos

Professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Especialização em Língua Portuguesa, Mestre em Estudos Fronteiriços pela UFMS/CPAN, com o estudo “A mendiga e o andarilho: a recriação poética de figuras populares nas fronteiras de Manoel de Barros”(2010). E-mail: lucienelemos10@yahoo.com.br

Nilo Silva Pereira Netto

Graduado em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Mestre em Tecnologia e Sociedade. Professor da Rede Estadual do Paraná no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, Curitiba. E-mail: nilonetto@gmail.com

Rauer Ribeiro Rodrigues

Professor Associado da UFMS, atua na área de Literatura Brasileira, no Câmpus do Três Lagoas. Professor permanente no PPG-Letras Mestrado e Doutorado da mesma instituição. Coordena o Grupo de Pesquisa Luiz Vilela - GPLV < <http://gpluizvilela.blogspot.com/> >. E-mail: rauer.rauer@gmail.com

EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

**Produtos e Resultados de Pesquisas
Aplicados à Sala de Aula**



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●