

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 20

Coletânea – Educação

Maria José de Pinho e Marilza Suanno (org.)

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 n°52 – vol. esp. – Educação. Física – 55p. (março – 2024)
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alysson Carlos Ribeiro Gomes e Maria José de Pinho – A epistemologia do pensamento complexo movimentando rodas de conversa anunciadoras de práticas pedagógicas	04
02	Glauco Roberto Gonçalves, Marcos Antônio Gonçalves Junior, Rosana Beatriz Garrasini Sellanes e Vivianne Fleury de Faria – A implementação do Novo Ensino Médio no CEPAE-UFG: tentativas de buscar qualidade em meio aos desmontes da reforma	12
03	João Henrique Suanno e Anna Clara Souza Sobral – Complexidade e o corpo em movimento: um caminho para educação física que enxerga o ser integral	24
04	João Henrique Suanno, Marlini Dorneles de Lima e Luis Enrique Perez – Experiências inclusivas e dançantes: o caso do grupo <i>Diversus</i> em Goiânia	34
05	João Henrique Suanno, Lucas Siqueira Dos Santos e Eliene Nunes Macedo – O cenário educacional vivenciado em um centro de ensino em período integral do Estado de Goiás por meio da Residência Pedagógica em Educação Física	42
06	João Henrique Suanno e Luzia Inêz Oliveira Sousa – As funções da linguagem e a representatividade das letras de RAP e dos códigos penais no cotidiano de jovens em regime de privação de liberdade	48

A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO MOVIMENTANDO RODAS DE CONVERSA ANUNCIADORAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alysson Carlos Ribeiro Gomes¹
Maria José de Pinho²

Resumo

A complexidade ainda não é muito latente nas discussões científicas. Edgar Morin, compreende que a ciência precisa ser problematizada com vistas a um religar que fortaleça as complementariedades fenomênicas. Assim, este artigo objetiva apresentar rodas de conversas consoantes à importante e reveladora estratégia metodológica à captação de dados, que, em simultâneo, potencializa os(as) partícipes; considera a complexidade e fortalece o necessário entrelace sujeito e objeto. Contudo, tornou-se possível perceber que, com as rodas, há outras trilhas metodológicas disponíveis à pesquisa, bem como que, com potenciais entrelaces entre objeto e participante, a realidade pesquisada pode ser melhor analisada e/ou compreendida.

Palavras-chave: Complexidade. Epistemologia do pensamento complexo. Rodas de conversa.

Abstract

Complexity is still not very latent in scientific discussions. Edgar Morin, understands that science needs to be problematized with a view to reconnecting that strengthens phenomenal complementarities. Thus, this article aims to present conversation circles consonant, important and revealing methodological strategy for capturing data, which, at the same time, empowers the participants; considers the complexity and strengthens the necessary interweaving between subject and object. However, it became possible to perceive that, with the wheels, there are other methodological trails available to the research, as well as that, with potential interweavings between object and participant, the researched reality can be better analyzed and/or understood.

Keywords: Complexity. Complex thinking. Conversation wheels.

Introdução

Vivendo em realidades complexas entretecidas por diversos fenômenos que se interligam hologramaticamente³, sendo compostas por humanidades que se comunicam e enovelam-se por saberes advindos de descobertas diversas, as práticas pedagógicas tornam-se significantes à humanidade e, por isso, carentes de problematização. Embora seja possível aprender nas diversas dimensões que compõem a realidade, no ambiente escolar práticas pedagógicas ocupam função indispensável na constituição da humanidade.

¹ Professor de carreira na rede pública municipal de educação de Palmas (TO). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC-TO).

² Professora Titular na Universidade Federal do Tocantins. Coordenadora da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC-TO).

³ O termo holograma é uma criação de Dennis Gabor (1947). Tal termo deriva-se do grego, "holos" significando todo ou completo e "grama", mensagem. Assim, enquanto conceito destina-se a apresentar a ideia de complementariedade fenomênica, onde o todo não é a soma das partes.

Considerando a complementariedade dos fenômenos, ao elaborar a epistemologia do pensamento complexo, Morin anuncia que seu “empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao ser humano” (2012, p. 17). Assim, valorizar a capacidade comunicativa humana, que se enovela à materialização do labor docente na educação formal, torna-se de grande valia à humanidade envolvida em processos de ensino aprendizagem.

Sendo seres providos de tal capacidade, vale considerar que o encontro entre comunicadores(as) revela o diálogo, que é, “[...] pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p. 42). Nesta perspectiva, importa destacar que essa capacidade contém intencionalidade.

Dessa maneira, a partir de diálogos com professores(as) executantes das práticas pedagógicas, constata-se que podem ser potencializadas. Neste contexto, pondera-se que “todo observador deveria se integrar em sua observação e que todo ator social deveria se observar em sua ação”. (MORIN, 2020, p. 51). Ao se enveredar pela epistemologia do pensamento complexo, é possível notar que quando problematiza a comunicação, Morin embasa-se na dialogicidade.

Ressalta-se então, que em um diálogo,

quando me comunico com outra pessoa, transmito-lhe uma mensagem, e quando ela, por sua vez, se comunica comigo, replica com uma mensagem conexa, que contém informação que lhe é originalmente acessível, e não a mim. (WIENER, 1954, p. 16).

Sendo assim, o encontro de comunicadores(as) revela não só o diálogo, como também a característica complementar da capacidade comunicativa humana. Mesmo muito valioso, o diálogo nem sempre é (re)conhecido e/ou valorizado.

Reputando a importância da epistemologia do pensamento complexo, do ato de dialogar, bem como do pesquisar; ao se pensar nas descobertas humanas, vale refletir: “o conhecimento científico, porém, se tornou incapaz de considerar o próprio cientista, ou seja, o sujeito, o homem, a pessoa que faz a ciência”. (MORIN, 2020, p. 153). Nesta perspectiva, denuncia-se o quanto preocupante é desconsiderar a composição complementar e dialógica dos fenômenos.

Por isso, em relação ao pesquisar, ressalta-se que “a pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. [...] deve servir também para criar um momento comum – co-participado - de descoberta”. (BRANDÃO, 1990, p. 28 - 29). Neste sentido, com vistas a assegurar que a pesquisa se mantenha íntima ao seu *locus*, entrelaçando observador e observado, sujeito e objeto, percebe-se que:

[...] pesquisar é estar com e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...). (GUEDES & RIBEIRO, 2019, p. 17).

Portanto, é possível ressaltar a importância do diálogo à pesquisa, bem como, rodas de conversas tornam-se importante e reveladora estratégia metodológica que, recursivamente, potencializa os(as) partícipes, aproximando-os(as) substancialmente da realidade pesquisada.

Metodologia

Assentada em um estudo de caso e embasada na dimensão qualitativa, o percurso metodológico manteve-se fundamentado na epistemologia do pensamento complexo em Edgar Morin (2015). Para captação de dados, utilizou-se duas rodas de conversas. Destaca-se que o estudo de caso não pode ser interpretado fora de seu contexto amplo e complexo.

Ao realizar a pesquisa na Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, em Palmas - Tocantins, centralizou-se o estudo na análise das práticas pedagógicas existentes.

A composição da amostra foi estabelecida a partir do critério: estar em sala de aula na escola pesquisada por no mínimo cinco anos. Foram considerados(as) professores(as), aqueles(as) que têm por formação a licenciatura. Pensando em maior liberdade de exposição e posicionamento nas rodas de conversas, o grupo foi composto homogeneamente por professores(as) atuantes em sala de aula nas diversas disciplinas do currículo, como também em sala de recursos destinada às crianças deficientes matriculadas na escola. O quadro abaixo demonstra a quantidade de professores(as) presentes na escola, bem como quantitativo de participantes na pesquisa.

Quadro 1 - Quantidade de professores (as) lotados (as) na escola

Tempo de docência na escola	Quantidade de professores (as) presentes	Composição da amostra participante
Até 1 ano	5	----
2 a 3 anos	3	----
4 anos	1	----
5 ou mais anos	17	9
TOTAL	26	

Fonte: o autor

A escola em questão oferta turmas de primeiro ao terceiro ano. De acordo com o critério de inclusão, dos(as) 17 possíveis professores(as), nove compuseram a amostra, representando 52,94% do total dos(as) atuantes na escola.

No que diz respeito à organização e compreensão dos dados captados nas rodas de conversas foi considerada a Análise de Conteúdo, na perspectiva temática em Bardin (2011). Este procedimento analítico compreende conjunto de técnicas para análise das comunicações, recorrendo a processo de filtragem sistemático e objetivo para descrever o conteúdo das mensagens. (BARDIN, 2011).

Após a transcrição dos resultados das rodas, os arquivos foram enviados aos(as) partícipes que os validaram e, na sequência, analisados com vistas a extrair dados conectantes com o objeto de estudo – as práticas pedagógicas. Intentou-se a todo tempo trazer os(as) participantes para o centro das discussões e, em desdobramento, potencializar o envolvimento entre pesquisa, escola e práticas pedagógicas.

No contexto das rodas de conversas, destaca-se a busca em aproximar o máximo possível a ciência (pesquisa) aos(as) participantes/escola e vice-versa.

Destarte,

[...] pesquisar é estar com e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...). (GUEDES & RIBEIRO, 2019, p. 17).

Questiona-se: “é possível uma ação investigativa do cotidiano e das relações humanas sem um olhar que possa captar os silêncios, as invisibilidades, os detalhes que tanto falam em sua algazarra?” (idem). Acredita-se que é importante sempre trilhar em busca da valorização da inteireza dos seres, pois nota-se que emoções, ilusões, intuições por vezes são desconsideradas na sociedade vigente. Ou seja, importa considerar que ao pesquisar é necessário

coerência e atenção éticas, estéticas e políticas com vozes e existências comumente negadas: a dos sujeitos simples, cotidianos, ordinários. Que uma pesquisa educativa seja também uma pesquisa revolucionária: aquela em que a escuta (inclusive de si!) seja condição inviolável, que o diálogo, a conversa, a relação sejam chão comum, a distância que é também aproximação, relação, entre “investigadores” e “investigados”. (GUEDES, RIBEIRO, 2019, p. 41).

Considerando a não exigência dos(as) participantes possuírem conhecimentos específicos sobre as discussões em pauta, bem como não havendo pretensão de direcionar os dados advindos das rodas de conversas para movimentá-las, os(as) participantes receberam, antecipadamente, formulário contendo o seguinte questionamento: que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho?

Essa apresentação antecipada almejou identificação, por parte dos(as) partícipes, não de uma resposta à pergunta, mas sim sugestão de temas em relação às práticas pedagógicas, as quais serviram como geradores das comunicações presentes na realização das duas rodas de conversa.

Em relação aos temas geradores, é importante que contenham carga afetiva e memória crítica (FREIRE apud BRANDÃO, 1990). Cabe ressaltar que, recursivamente, que as rodas de conversa, acarretaram problematizações mais próximas às realidades dos(as) participantes, pois os diálogos, a partir e em relação à realidade escolar por eles(as) percebidas, certamente estiveram permanentemente presentes.

Nessas rodas participaram entre cinco a nove professores(as), que atuam em: Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Ensino Religioso e Pesquisa e Produção de Texto, e Sala de Recursos.

Em cada uma o tempo dispendido foi de 65 a 72 minutos. Ocorreram em dias comuns às rotinas dos(as) professores(as), tão logo encerrado o expediente de aulas - final de tarde, com participação do pesquisador, a quem coube a função de organizar as discussões em relação aos temas condizentes com a pesquisa, não lhe cabendo oferta de opiniões às discussões, com vistas a não interferir nas considerações dos partícipes; exceto quando necessários esclarecimentos.

A fim de deixar a ação mais receptiva e confortável, foi ofertado lanche gratuito aos(as) participantes.

Por se tratar de instrumento coletivo de coleta de dados, o que importou à pesquisa foram achados advindos da discussão a partir dos temas geradores. O que foi abstraído das rodas ultrapassou considerações individuais, alcançando percepções possíveis dentro do encontro, pelo diálogo, entre aqueles(as) que proporcionam o funcionamento pedagógico do dia a dia da escola.

Resultados e discussão

Retomando o princípio que o todo é hologramático, dimensões teórico empíricas caminharam da maneira como são e deveriam ser mantidas - indissociáveis. A intencional problematização da necessidade de uma percepção hologramática do todo dialoga com questões contemporâneas, onde a educação escolar se faz presente sendo, recursivamente importante a esta sociedade em que está enovelada.

Em devolutiva ao questionamento previamente realizado, cada participante necessitou sugerir dois temas geradores para movimentação de cada uma das rodas de conversa. Os temas geradores ficaram distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 2 - Temas geradores por rodas de conversa

	RC1	RC2
1	Alfabetização e letramento	Acompanhamento familiar
2	Avaliação da Aprendizagem	Apoio à aprendizagem
3	Conhecimentos essenciais à formação humana	Aprendizagem compartilhada
4	Consistência	Burocracia
5	Construtivismo	Contextualização
6	Diálogo	Incentivo à leitura
7	Dinâmica	Indisciplina
8	Diversidade	Integralidade do ser
9	Estratégias	Interdisciplinaridade
10	Inclusão	Metodologias ativas
11	Infância	Relações Étnicos Raciais
12	P.P.P.	Resultados pandemia
13	Planejamento	Teoria e Prática (relações)
14	Práxis	
15	Referencial Teórico	

Fonte: O autor

Nas rodas a dinâmica seguiu entre boas conversas, problematizações e degustações. A primeira roda durou 65min03seg. Ao ser transcrita, o texto foi composto por 13 páginas com total de 395 linhas. A segunda teve duração de 72min10seg. Após transcrição, alcançou 16 páginas e total de 483 linhas.

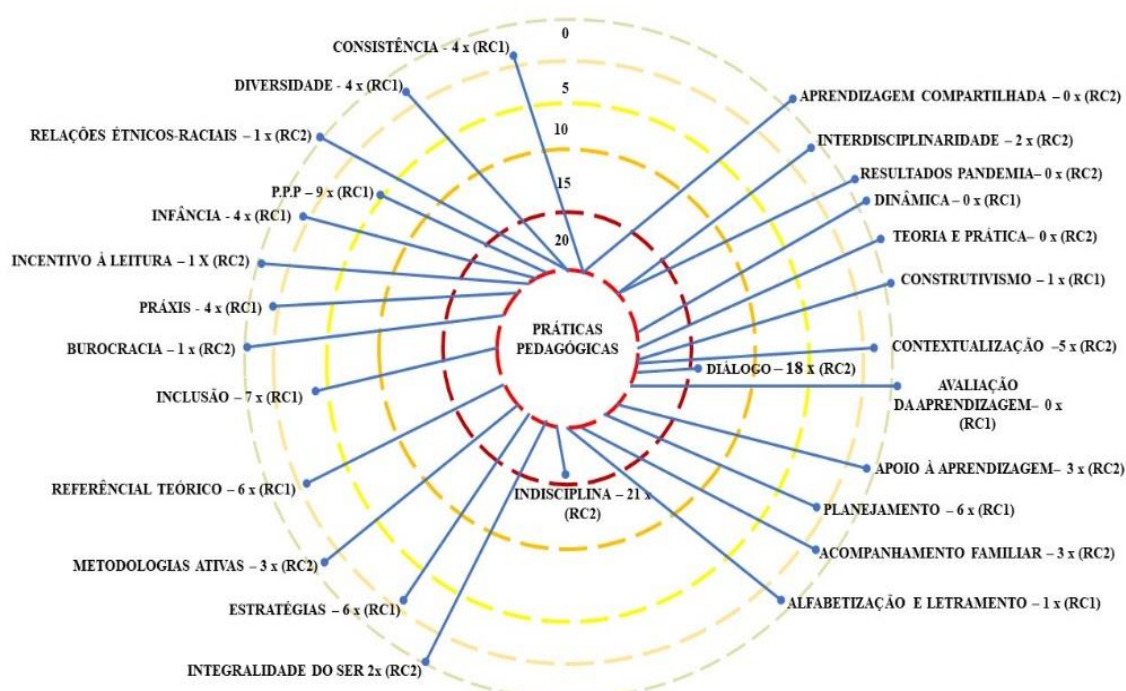
Tão logo as transcrições foram realizadas, encaminhou-se, em formato PDF, via e-mail para todos(as) os(as) participantes presentes em cada uma das rodas, com vistas à validação das transcrições. Considerando a rotina de trabalho e outros afazeres dos(as) envolvidos, disponibilizou-se 15 dias para as devolutivas e validação das transcrições.

Durante o processo de análise de conteúdo, em princípio foi possível alcançar o que é posto no diagrama seguinte, que aglutina a quantidade de vezes que todos os temas geradores foram citados nas duas rodas de conversa. Nele há valores que vão de 0 a 20.

Sendo identificados por círculos, neles constam a quantidade de menção de cada tema gerador. No centro do círculo encontra-se o objeto da pesquisa (prática pedagógica). As cores dos mesmos (desde amarelo claro na parte externa até o vermelho escuro na parte interna) visam chamar a atenção à maior movimentação e geração de calor (movimento) quando da aproximação com o círculo central.

Após a finalização da análise de conteúdo amparada por Bardin (2011), tornou-se possível perceber que as discussões movimentadas por temas geradores trouxeram importantes revelações ao processo de ensino aprendizagem, enovelado pelas práticas pedagógicas.

Imagem 1 - Aglutinação da quantidade de vezes que cada tema apareceu nas duas RC's



Fonte: O autor

A atitude em identificar temas geradores por parte dos(as) participantes já gerou certa alteração no movimentar de cada um(a) deles(as). Assim, constata-se a centralidade da escola.

Após a realização das rodas e, ao ser feito o levantamento do quantitativo de vezes que cada tema gerador foi citado, percebe-se, como visto no diagrama, que, quantitativamente, há grandes descompassos. Enquanto um dos temas foi citado 21 vezes, vários outros pouca ou nenhuma vez foi citado.

Em uma perspectiva de análise temática e, com vistas a aprofundar a arguição, o contexto em que cada tema gerador estava presente foi explorado, para que houvesse uma melhor compreensão que, sem ela, seria observado apenas maiores ou menores quantidades de menções. Por isso, o entorno onde os temas estavam localizados, no material transcrito, foi analisado, dando atenção aos componentes textuais.

Posteriormente à análise dos componentes, tornou-se possível observar que os diálogos permearam as dimensões teórico práticas, bem como perceber o brotar de um conceito de práticas pedagógicas aos olhos dos(as) partícipes. Para eles(as) são práticas ou ações estratégicas carentes de reflexões em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Em busca de um enovelar-se que envolve pesquisa e escola, importa destacar o conceito de Maria Amélia Franco (2016) em relação à prática pedagógica, ou seja, são práticas sociais que favorecem processos de ensino aprendizagem. Reforçando a complexidade, entrelaçando os dois conceitos, ressalta-se que

meu empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao humano. Não se trata de somá-los, mas de ligá-los, articulá-los e interpretá-los. Não se quer limitar o conhecimento do humano somente às ciências. (MORIN, 2012, p. 17).

Toda essa grandeza das práticas sociais, vivas nas práticas pedagógicas, emergirá na práxis quando for possível superar contradições, reduções, ciclos fechados de causas e consequências; bem como quando possível for compreender a complementariedade, almejando e religando saberes.

O reconhecer da complexidade é extremamente importante à humanidade. Ao perceber complementariedades torna-se possível rever conceitos já pulsantes.

Por isso,

A necessidade de pensar em conjunto as noções de ordem, de desordem e de organização na sua complementariedade, concorrência e antagonismo, nos faz respeitar a complexidade física, biológica e humana. Pensar não é servir às ideias de ordem ou desordem, é servir-se delas de modo organizador e, às vezes, desorganizador, para conceber nossa realidade. (MORIN, 2001, p. 231).

Assim sendo, ao nos percebermos envolvidos(as) em tudo que nos cerca, alterar-se-á a maneira de compreendermos a realidade, logo, a prática pedagógica realizada no labor docente.

Algumas considerações

É muito válido reconhecer a importância da complexidade e da comunicação e, no que diz respeito ao contexto científico, com vistas ao entrelace sujeito objeto, dialogar em relação a temáticas tão importantes à humanidade, sobretudo na diversidade e, especialmente em roda, constitui-se em um processo superador.

Há novas e outras trilhas possíveis às pesquisas. Nesse sentido, ante permanecer esperando por acontecimentos que se constata importantes, necessita-se, intencionalmente, um posicionar-se em seu favor.

Denúncias talvez sejam mais fáceis, no entanto, anúncios podem ser superadores. Favorecer um ouvir em relação ao pensamento dos(as) partícipes, no que diz respeito às práticas pedagógicas, a partir de temas geradores advindos do pulsar laboral docente de cada um(a) deles(as), certamente (re)movimentou a escola e, provavelmente, esse percurso gerou nela outros desdobramentos.

Mesmo reconhecendo que, embora, posicionamentos divergentes existam na coletividade, observa-se que em rodas de conversa houve um melhor fluir dos diálogos em prol da escola, a qual só se torna possível a partir da humanidade existente.

Esse esforço sistêmico e comunicativo deve ser reformador à segregação entre as dimensões teórico práticas. Por isso, pondera-se que a humanidade pode, por intermédio de algo tão potente, que, inclusive a mantém viva - capacidade de se comunicar verbalmente (diálogo) -, problematizar os processos de ensino aprendizagem.

Mesmo havendo inúmeras dificuldades vinculadas aos percursos investigativos, tornou-se possível perceber que há outras trilhas metodológicas disponíveis à pesquisa, bem como que há possibilidades de promover entrelaces entre objeto e participante.

À vista disso, é de se destacar que a distância existente entre denúncia e anúncio é proporcional à atitude escolhida.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GUEDES, Adriana Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- MORIN, Edgar. **A aventura de o Método** e Para uma racionalidade aberta. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. ed. 5. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos**. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix. 1954.

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CEPAE-UFG: TENTATIVAS DE BUSCAR QUALIDADE EM MEIO AOS DESMONTES DA REFORMA

Glauco Roberto Gonçalves⁴
Marcos Antônio Gonçalves Junior⁵
Rosana Beatriz Garrasini Sellanes⁶
Vivianne Fleury de Faria⁷

Resumo

Desde 2022, seguindo os prazos e preceitos estruturais previstos pela Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) realiza a implementação do Novo Ensino Médio. Neste texto são apresentadas as estruturas pedagógicas e institucionais que versaram o projeto elaborado ao longo dos anos de 2021 à 2022 pela Comissão de Reestruturação do Ensino Médio (CREM) do CEPAE e os desdobramento de sua implementação.

Palavras-chave: Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação; Universidade Federal de Goiás; Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract

Since 2022, following the deadlines and structural precepts provided for by Law No. 13,145, of February 16th, 2017, the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE) of the Federal University of Goiás (UFG) has implemented the New High School. This text presents the pedagogical and institutional structures that underpinned the project developed over the years 2021 to 2022 by the CEPAE High School Education Restructuring Commission (CREM).

Keywords: Center for Teaching and Research Applied to Education; Federal University of Goiás ; High School Education Reform; Base Nacional Comun Curricular.

Introdução

Ao longo de mais de meio século de existência, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que atende a Educação Básica, da pré-escola ao Ensino Médio, e Pós-graduação, com Especialização e Mestrado Profissional, tem se notabilizado por oferecer educação pública, gratuita, laica, de qualidade e marcada por um profundo comprometimento com a sociedade a partir de um entendimento crítico e sensível do mundo. Consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que

Nosso objetivo é possibilitar aos alunos a apropriação e análise de saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação humana crítica que os levem a compreensão das contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos do mundo, do humano, da sociedade, da cultura e da produção do conhecimento. (Cepae-UFG, 2002, p. 9)

⁴ Doutor em Geografia Humana (USP), docente do CEPAE/ UFG.

⁵ Doutor em Educação (UNICAMP), docente do CEPAE/ UFG.

⁶ Mestre em Ensino na Educação Básica (UFG), docente do CEPAE/ UFG.

⁷ Doutora em Literatura Brasileira (UNB), docente do CEPAE/ UFG.

Contudo, a aprovação intempestiva, sem consulta e imposta do Novo Ensino Médio, versado na Lei nº 13.145 (Brasil, 2017), trouxe novos desafios para o CEPAE. Neste artigo, busca-se demonstrar as diretrizes que estruturaram a proposta de um Novo Ensino Médio do CEPAE em consonância e adequação à nova legislação, porém sem prescindir do compromisso com uma educação humanizadora e emancipadora e da história que constitui essa instituição.

O Novo Ensino Médio passou a vigorar em todo país no ano letivo de 2022 e está atrelado à implementação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). A carga horária mínima passou de oitocentas para um mínimo de mil horas anuais, sendo dividida em Formação Geral Básica (FGB) e em um ou mais Itinerários Formativos (IF). A BNCC para o Ensino Médio (EM) estabelece um conjunto de competências e habilidades que estão divididas em quatro áreas de conhecimento e determina que estas áreas atuem de forma integrada. São elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Constituiu, logo, um pressuposto da proposta de Novo EM do CEPAE a garantia de isonomia e de participação equitativa de todos os Departamentos⁸ que atuam na instituição. Garante-se, assim, a continuidade da presença das três disciplinas de Línguas Estrangeiras (Francês, Espanhol e Inglês) como pertencentes à FGB do EM, bem como a presença das disciplinas Filosofia, Sociologia, Arte, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Educação Física, Química e Física.

Vale ressaltar que a interdisciplinaridade é um dos caminhos naturais para a implementação do Novo EM. Isso, não só porque a abordagem interdisciplinar é prevista no Novo Ensino Médio, no Novo Enem, contemplando as quatro áreas de conhecimento e prerrogativa pedagógica na BNCC quando destaca a importância de “Atentar sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (Brasil, 2017, p.16), mas, também, porque é prática prevista no PPP (2002) do CEPAE e há muito instituída nesta escola. A interdisciplinaridade, bem como a transdisciplinaridade – que já estão em ampla prática em todas as etapas do Ensino Básico do CEPAE e no ensino não presencial – não encontraram nenhuma barreira para sua implementação na nova proposta para o EM.

As adequações que foram estabelecidas no CEPAE para cumprimento da nova legislação não eliminaram, mas, pelo contrário, deram ênfase às características e processos de formação que já estavam sendo efetivados. Destaca-se, aqui, os conceitos de “Núcleo Básico” (NB) e “Núcleo Flexível” (NF) que são utilizadas no CEPAE desde 2004, quando foi realizada uma reforma do EM nesta unidade⁹ e a adoção de “Disciplinas Eletivas” (DE) que compõem há dezoito anos o currículo da instituição e que, agora, passaram a ser implementadas em redes públicas e privadas de todo o país como parte dos Itinerários Formativos.

No CEPAE optou-se pelo modelo de Itinerário Formativo Integrado (IFI), um dos três propostos no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018). Este modelo é formado por um Núcleo de Formação Obrigatório (NFO) e um Núcleo de Formação Flexível (NFF).

⁸ No Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE) da UFG as áreas de conhecimento são divididas em Departamento. O CEPAE é uma unidade da Universidade Federal de Goiás e seu quadro docente atua na carreira do magistério superior, diferentemente da grande maioria dos outros colégios de aplicação.

⁹ Ver: DELGADO et al (2007).

Nessa perspectiva, os/as estudantes do CEPAE percorrem todos os três anos do EM obtendo uma FGB composta por todas as áreas do conhecimento de forma integrada e articulada com o NB. Já dentro do IFI, aprimoram-se em conhecimentos essenciais para a construção e exercício da sua autonomia por meio das disciplinas de Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM), Projeto de Vida (PV) e Aprofundamento de estudos (ApE), pertencentes ao NFO. E, ainda, constroem parte significativa de seu currículo de acordo com seus interesses, por meio das Disciplinas Eletivas (DE), ofertadas no NFF, além de possuir uma carga horária específica dedicada aos estudos pessoais, orientações e atividades extra curriculares.

No Novo EM do CEPAE, o TCEM é um alicerce crucial, assentando esta etapa de ensino no eixo científico que compõe a formação integrada de todos/as os/as estudantes. Convém salientar que o TCEM é componente curricular obrigatório do CEPAE desde 2015, estruturando a pesquisa científica na Educação Básica, com participação em eventos científicos, produção e defesa de pesquisas individuais.

Para a elaboração deste projeto, no ano de 2021 foi criada uma Comissão de Reestruturação do Ensino Médio (CREM), formada com a presença de professores/as representantes de cada Departamento ou disciplina do CEPAE. Os trabalhos da CREM iniciaram-se com a realização de um ciclo de debates, que contou com a participação de estudiosos e pesquisadores externos. Neste evento foram realizados quatro grupos de trabalho com temas fundamentais para a construção do Novo EM do CEPAE. Nesse mesmo ano, a comunidade discente também foi consultada por meio de um pequeno questionário *on line* – pois ainda estava em curso a pandemia de corona Vírus – que se estruturava por uma pergunta central: “O que querem os estudantes para o Novo Ensino Médio. O questionário, apesar de não obrigatório, teve boa adesão, respondido que foi por cinquenta e oito estudantes do EM, e trouxe considerações e sugestões importantes para os trabalhos e formulações da proposta elaborada pela CREM.

Segue uma descrição mais detalhada de todos os componentes que integram a proposta do Novo EM do CEPAE e suas respectivas cargas horárias por disciplina.

1. Núcleo Básico (NB)

Como já se ressaltou, a FGB dos/as estudantes do EM do CEPAE é oferecida por meio de disciplinas de todas as áreas do conhecimento no NB e compõe cerca de 60% da carga horária total. Consta no texto do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio que

Os currículos deverão contemplar, na parte destinada à formação geral básica, o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC, bem como contextualizar os anseios e demandas da sociedade local, considerando uma carga horária que não ultrapasse 1.800 horas. (Brasil, 2018, p. 22)

No CEPAE, a carga horária total do NB soma mil setecentas e noventa e duas horas (1792 horas). Destas, quinhentas e setenta e seis horas (576 horas) estão distribuídas na primeira série; seiscentas e oito horas (608 horas), na segunda série, e seiscentas e oito horas (608 horas), na terceira série do EM. O Novo EM do CEPAE, durante os 3 anos, atende a obrigatoriedade das disciplinas de Português, Matemática e Inglês no NB. Na Tabela 1 é possível verificar a distribuição da carga horária de cada disciplina e as cargas horárias nas três séries do EM.

Tabela 1 – Formação Geral Básica ou Núcleo Básico (Carga Horária Semanal do Estudante)

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Artes	1	0	1
Biologia	1	1	2
Ed Física	1	1	1
Espanhol	2	1	0
Filosofia	2	2	2
Física	1	1	2
Francês	1	1	0
Geografia	1	1	1
História	0	2	2
Inglês	1	1	1
Matemática	2	2	2
Português	2	2	3
Química	2	2	1
Sociologia	1	2	1
CHS total	18	19	19
CHA	576	608	608

Fonte: os autores

Como já foi mencionado, o NB do CEPAE tem a participação de todos os Departamentos que atuam no EM, contemplando estudos e práticas de "conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil" e por meio da Arte, "suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro"; a "história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia"; a "história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras" elencadas no Inciso 4º, do art. 11, da Resolução nº 03 (BRASIL, 2018). A escolha pela manutenção de todas as disciplinas promove uma formação mais plural e diversificada, em acordo com o Capítulo 1, da Resolução nº 03, sobre a Organização Curricular, que em seu Art. 7º dispõe

§ 1º Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades. (BRASIL, 2018, p. 21)

Com efeito, dessa forma estabelece-se também uma concepção de isonomia entre os Departamentos do CEPAE e entre as diferentes áreas do conhecimento. A seguir, discorre-se sobre o IFI e os elementos que o compõe (NFO e NFF).

2. Itinerário Formativo Integrado (IFI)

A organização curricular do Novo Ensino Médio é composta por uma parte que mobiliza os conhecimentos previstos na BNCC (FGB ou NB) e pelos IF, de modo que ambos atuem invariavelmente complementando-se. Os IF são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e preparar-se para o prosseguir seus estudos ou ingressar no mundo do trabalho.

O CEPAE, seguindo o que sugere o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018) elaborado pelo Ministério da Educação, adotou um IFI que permite que os/as estudantes circulem em diferentes áreas do conhecimento, cursando disciplinas obrigatórias e optativas, propiciando, assim, um percurso de formação diversificado, garantindo um processo de formação mais integral.

Como o Guia de implementação da Reforma do Ensino Médio prevê que os/as estudantes podem cursar Itinerários em outras instituições, a presente proposta contempla essa possibilidade, desde que o Itinerário cursado pelos/as alunos/as atenda às especificidades do calendário acadêmico e à equiparação de carga-horária do CEPAE.

Pretende -se que, assim, os/as estudantes poderão trilhar seu próprio caminho de forma crítica, a partir de uma formação omnilateral, possibilitando o exercício do seu protagonismo na escolha das atividades complementares, mas também nas escolhas da vida, a partir de uma visão mais ampla, consistente e coesa, dada pela FGB e aprofundada pelas demais unidades curriculares obrigatórias pertencentes ao IFI. Tal combinação visa a ampliação da capacidade de leitura e intervenção na realidade dos/as alunos/as por meio do estudo sistematizado de conhecimentos diversos que darão continuidade ao processo formativo do pensamento crítico e científico, culminando em uma formação integral.

Para facilitar a leitura e compreensão, apresenta-se, na tabela 2, a divisão geral que compõe o Novo EM do CEPAE, partindo do núcleo de FGB e do núcleo do IFI com suas respectivas cargas horárias e unidades curriculares que serão apresentadas nos próximos tópicos do presente trabalho.

Tabela 2 – Formação Geral Básica e Itinerário Formativo Integrado

Núcleos	Unidades Curriculares	1º	2º	3º	Total	
Formação Geral Básica	Núcleo Básico (disciplinas gerais)	18	19	19	56	
Itinerário Formativo Integrado	Núcleo de Formação Obrigatório	TCEM (disciplina)	2	2	2	6
		Projeto de Vida (disciplina)	1	1	1	3
		Aprofundamento de Estudos (disciplinas)	5	4	4	13
	Núcleo de Formação Flexível	Disciplinas Eletivas	4	4	4	12
		Unidade Curricular Complementar	1	1	1	3
		Estudo Dirigido	2	2	2	6
	Orientação de TCEM	2	2	2	6	
CHS Total		35	35	35	105	
CHA		1120	1120	1120	3360	

Fonte: os autores

2.1 Núcleo de Formação Obrigatório (NFO)

Fazem parte do NFO as disciplinas de Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM), de Projeto de Vida (PV) e de Aprofundamento de Estudos (ApE). Estas são unidades curriculares obrigatórias que fundamentam-se no eixo estruturante de Investigação Científica e dialogam com os eixos estruturantes de Processos Criativos e Mediação e Intervenção Sociocultural, e que têm como objetivo a formação integral do/a estudante a partir do desenvolvimento sólido e consistente do pensamento científico. As condições para o exercício da autonomia do/a aluno/a passam pela apropriação de conhecimentos sistematizados, elaborados e científicos, que propiciam o desenvolvimento das funções psíquicas necessárias a este tipo de atividade e que necessitam de uma sequência pedagógica para sua apropriação.

O NFO é composto por unidades curriculares que fortalecem o processo de formação integral do estudante ao abordarem conteúdos que podem ser relacionados ao contexto social e aos conhecimentos das demais disciplinas, ou seja, é um núcleo que pode abordar os conteúdos de maneira integrada e interdisciplinar, articulando as Ciências, as Linguagens, a Filosofia, a História, a Arte e a Corporalidade.

O TCEM constitui um pilar fundamental da formação do EM do CEPAE. Cada estudante do Novo EM desenvolve ao longo dos três anos de sua formação um projeto de pesquisa com caráter científico ou artístico, que é apresentado e defendido ao final do processo por meio da realização de uma banca de avaliação. Estes trabalhos são desenvolvidos sob a orientação de um/a professor/a do CEPAE, de todas as etapas de ensino, como também por profissionais dos diversos setores e serviços da escola.

Em 2013, o TCEM foi implementado no CEPAE como parte da matriz curricular obrigatória¹⁰ e, desde então, vem sendo gradativamente ampliado e estruturado. Em 2018, a disciplina de TCEM passou a ser ministrada ao longo de todo o EM, com carga horária semanal de duas horas, e os/as estudantes passaram a iniciar suas pesquisas, com a orientação docente já desde a primeira série do EM. Em 2019, organizou-se o primeiro Seminário de TCEM na instituição, com apresentações dos/das estudantes das três séries do EM, o que vem ocorrendo anualmente.

Como parte obrigatória na aprovação da disciplina de TCEM, os/as alunos/as devem apresentar, na primeira série, por meio do Seminário de TCEM, o Projeto com sua pesquisa. Já na segunda série, a apresentação de trabalhos pode ser realizada no Seminário de TCEM ou em evento interno ou externo à instituição, desde que com certificação. Por último, na terceira série, os/as discentes devem concretizar a disciplina de TCEM com a defesa pública do trabalho de pesquisa mediante uma banca de defesa, com a participação de três membros, a semelhança das bancas de monografia dos cursos de Graduação e Pós-graduação. Cabe ao/à orientador/a presidir a banca, e as arguições são feitas tanto por membros que podem ser docentes do próprio CEPAE, como também por docentes convidados/as de outras instituições, constituindo um rico ambiente de trocas e de desenvolvimento do fazer pesquisa na escola.

¹⁰ Ver: FARIA et al (2014).

Em 2019, os trabalhos de TCEM foram, pela primeira vez, organizados em um e-book “Ensino Médio Pesquisa”,¹¹ com quatro volumes e, em 2021, mais três volumes do e-book “Iniciação Científica no Ensino Médio”¹² apresentam alguns dos trabalhos realizados pelos/as alunos/as do CEPAE, evidenciando o expressivo desdobramento das pesquisas desenvolvidas.

O PV é um componente obrigatório do Novo EM do CEPAE e tem como objetivo oportunizar ao jovem o conhecimento de si e do mundo em que está inserido, suas limitações, influências, determinações, além dos recursos e condições disponíveis para expandir suas possibilidades dentro da realidade em que vive.

Seguindo uma longa história de formação crítica e participativa que caracteriza o CEPAE, esta disciplina promove não só processos de formação voltados à profissionalização dos/das estudantes, mas constitui também um locus para o entendimento de questões cruciais do mundo em que vivemos, sobretudo o mundo do trabalho, bem como dos processos constitutivos que compõem a sociedade brasileira em termos identitários.

Esta disciplina tem o objetivo de contribuir com a formação dos/das discentes, ou seja, permitir que os anseios sobre o futuro, comuns à idade, estejam externalizados e problematizados em sala de aula. No entanto, é importante lembrar que o PV não é fixo ou rígido durante toda a vida, ele vai sendo construído na medida em que o ser humano convive e desenvolve-se com outras pessoas em seu meio, podendo transformar-se, dependendo do contexto social, histórico, político e econômico.

Relacionar PV e identidade significa expor as diversas relações estabelecidas pelo homem em sua trajetória de vida. Neste sentido, o passado e o presente são dimensões que preparam o futuro. Para Mandelli, “a noção de projeto de vida aponta uma realidade constitutiva da pessoa e da coletividade, contextualizada culturalmente e abrindo-se para o domínio futuro” (MANDELLI et al, 2011, p. 54). Observa-se, aqui, a importância da coletividade na constituição do sujeito e de suas possibilidades. Dessa forma, o PV de uma pessoa não é algo individual e isolado do que a cerca e, por isso, a importância de auxiliar o/a jovem a ter uma percepção crítica, analítica, realista e contextualizada da realidade em que vive.

Segundo Franzi (2020), o PV precisa incluir também uma dimensão ética, pois ao mesmo tempo em que está ligado a uma dimensão do “eu”, também estabelece uma conexão com o mundo, com o outro, com o coletivo da sociedade. É preciso discutir não apenas a autorrealização, mas o benefício e a contribuição social de cada um, bem como transcender o individual, e para isso é importante trabalhar valores e direitos universais. Portanto, é importante trabalhar a totalidade do indivíduo em seus aspectos cognitivos, afetivos e motores, de forma articulada e dialética.

De fato, o PV não se resume à orientação profissional, mas também a inclui. É preciso ampliar a ideia de que a vida se resume apenas à profissão que será desempenhada, por mais que esta escolha seja algo muito importante para cada um. Mas como é um tema a ser abordado segundo o Guia de implementação do NEM, é preciso o cuidado de não cair na lógica mercadológica e empreendedora. Uma estratégia que contribui “é dar condições para que a própria pessoa faça sua reflexão e possa decidir, entendendo de forma mais ampla possível as determinações de sua escolha” (Bock, 2002, p. 82). Qualquer processo de escolha é limitado por suas multideterminações (gênero, classe social, raça, etnia, acesso à educação, à direitos e à cultura, afinidades, valores, história de vida, influências familiares, escolares, sociais, políticas etc.), que precisam ser problematizadas com os/as jovens do EM. Dessa forma, as discussões desta disciplina oportunizam, para além do conhecimento

¹¹ Ver: FERREIRA et al (2019).

¹² Ver: FERNANDES et al (2021).

de si e de suas possibilidades concretas, uma reflexão sobre a constituição de uma sociedade mais justa e digna de se viver.

O PV, sendo uma disciplina obrigatória de caráter multidisciplinar, pode ser ministrada por diversos Departamentos do CEPAE, em conjunto ou separadamente, contando, ainda, com o apoio do Serviço de Psicologia Escolar, que já tem experiência no CEPAE com trabalhos semelhantes no EM. Nos três primeiros anos de implementação da Nova Proposta para o EM, os Departamentos de Filosofia, Sociologia e Língua Portuguesa ficaram responsáveis pelo PV e a/os estudantes devem cursar, com carga horária de 32 horas anuais, sendo uma aula por semana em cada turma do EM. É possível, entretanto, que outros Departamentos, ao longo do percurso e mediante acordo, assumam a disciplina de PV.

As ementas do PV abrangem temas como a identidade individual e coletiva; raízes culturais, sociais e familiares; como se constitui o ser humano, em todas as suas dimensões, influências e diversidades; famílias: origens, constituições e relações, isso na primeira série. Na segunda série do EM, as temáticas são sobre a constituição e funcionamento do modelo de sociedade no qual vivemos; o que é cidadania; quais são nossos direitos e deveres; consciência ambiental; grupos e amizades; preconceito e discriminação; violências: como identificá-las e como agir. Finalizando na terceira série com discussões sobre o mundo do trabalho e a inserção do jovem; como conhecer as diversas profissões, desmistificando a valorização social de algumas ocupações e áreas do conhecimento sobre outras; as possibilidades de continuação dos estudos após o EM; as contribuições pessoais para uma sociedade justa e democrática.

2.2 Unidades do Núcleo de Formação Flexível (NFF)

Este núcleo é composto pela somatória de Disciplinas Eletivas (DE), Unidades Curriculares Complementares (UCC), Estudo Dirigido (ED) e Orientação de TCEM (O de TCEM).

As DE, como já foi mencionado, existem desde 2004 como parte estruturante do EM no CEPAE e seguem com grande relevância na proposta do Novo EM que passou a vigorar em 2022, tanto em termos quantitativos – visto que configuram a maior parte da carga horária depois da carga horária do NB –, quanto em termos qualitativos, pois são de suma importância também no que tange às proposições pedagógicas desta proposta. As DE têm regime semestral, com carga horária de 32h cada disciplina, e os/as estudantes devem escolher entre as ofertadas pelos Departamentos no ano letivo quatro (04) disciplinas na primeira série, quatro (04) na segunda série e quatro (04) na terceira série, podendo os alunos de qualquer uma das três séries cursá-las conjuntamente, preferencialmente dentro de um mesmo ano letivo, ou no decorrer dos três anos do EM.

As UCC compõem a carga horária discente e oferecem aos/às estudantes, a possibilidade de tecerem algumas escolhas e caminhos próprios em seu processo de formação. Com carga horária discente de uma hora por semana para cada um dos três anos do EM, as UCC são compostas por atividades de extensão, projetos de ensino, cursos de aperfeiçoamento e/ou atuações como voluntário/a em que o/a estudante deve participar durante o ano letivo e comprovar por meio da apresentação de certificados ou declarações, com carga horária de 32h anuais.

As UCC visam fomentar a presença e participação dos/das estudantes em eventos socioculturais, artísticos, científicos, políticos e/ou de engajamento em atividades de voluntariado. Pretende-se, com as UCC, a ampliação da formação discente tanto dentro do CEPAE como fora dele. São atividades pertencentes ao escopo das UCC: os cursos de línguas, artes e esportes; a participação em projetos ou cursos de extensão e ou qualificação promovidos dentro da instituição de ensino ou em outras; a atuação na condição de voluntário/a em instituições e ou projetos e programas de reconhecida atuação em favor da sociedade, notadamente no combate a seus problemas

Inglês	1	1	1							1	3
Matemática	2	2	2							1	1
Português	2	2	3				1	2	1		3
Química	2	2	1					1	1	1	1
Sociologia	1	2	1			1					2
											24 eletivas¹³

Fonte: os autores

A distribuição das atividades de ensino na disciplina de TCEM e na disciplina de PV é flexível entre os Departamentos, desde que a carga horária do estudante seja atendida. Em relação às DE, a quantidade mínima por Departamento deve ser respeitada, pois o total garante que cada turma tenha a lotação de 30 estudantes. Todavia, caso os Departamentos queiram oferecer uma quantidade maior, deve-se então definir um número máximo de alunos por turma, nesse caso, menor do que 30, de modo a garantir que todas as turmas contenham aproximadamente a mesma quantidade de alunos.

4. Considerações finais

Ainda que a CEPAE disponha de especificidades que asseguram certa autonomia de atuação, tendo um corpo docente extremamente qualificado, sendo a quase totalidade composta por doutoras e doutores, mestras e mestres, que atuam na carreira do magistério superior, desenvolvendo, portanto, o tripé ensino-pesquisa-extensão, a implementação da Reforma do Ensino Médio se mostra profundamente nociva à qualidade de um ensino crítico e de produção de uma cidadania plena e robusta.

Mesmo que tenhamos conseguido garantir a presença de todas as áreas no Núcleo Básico (inclusive Francês, Sociologia, Artes, Espanhol e Filosofia), infelizmente todas as disciplinas perderam carga horária significativa neste Núcleo.

A fim de minimizar este prejuízo, a construção de uma ementa específica e única para a disciplina obrigatória de Projeto de Vida nos permitiu garantir a manutenção de conteúdos de debates do campo das ciências humanas e da filosofia, em detrimento de rasos conteúdos vigentes como padrão em grande maioria dos materiais e planos de ensino propostos como regra para esta disciplina nas escolas em geral. Todavia, ainda assim, a obrigatoriedade do Projeto de Vida em todos os anos do Novo Ensino Médio usurpa tempo letivo que poderia ser muito melhor concebido.

O CEPAE segue mantendo sua Comissão de Reestruturação do Ensino Médio atuante e acompanha a implementação do NEM passo a passo. Está prevista uma profunda avaliação do que foi implementado e, conforme haja de fato uma nova proposta para o Ensino Médio do novo governo, não nos furtaremos a rever e readequar as diretrizes do NEM no CEPAE. Esperamos, sinceramente, que até lá o Ministério da Educação proponha a revogação desta reforma e apresente uma proposta condizente com um projeto robusto, crítico, participativo, diverso e autônomo para um Ensino Médio verdadeiramente novo e qualitativo.

¹³ 12 disciplinas em um semestre e 12 no outro.

5. Referências

- BOCK, S. D. **Orientação Profissional: A abordagem sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24/02/2022.
- BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (GINEM).** Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/720_31-portal-do-novo-ensino-medio-ja-esta-disponivel-para-acesso. Acesso em: 24/02/2022.
- BRASIL. **Portaria nº 22,** de 14 de agosto de 2020. Brasília-DF. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/08_Agosto/DODF%20154%2014-08-2020/DODF%20154%2014-08-2020%20INTEGRA.pdf. Acesso em: 21/02/2022.
- BRASIL. **Portaria nº 521,** de 13 de julho de 2021, Brasília-DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 21/02/2022.
- BRASIL. **Resolução nº 03,** de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Nacionais para o atual Ensino Médio. Brasília-DF. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=21>. Acesso em: 07/02/2022.
- BRASIL. **Resolução nº 04,** de 20 de abril de 2021, Brasília-DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-20-de-abril-de-2021-315587954>. Acesso em: 22/02/2022.
- BRASIL. **Resolução nº 07,** de 03 de novembro de 2016, Brasília-DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22067164/do1-2016-11-04-resolucao-n-7-de-3-de-novembro-de-2016-22067066. Acesso em: 22/02/2022.
- BRASIL. **Resolução nº 16,** de 07 de dezembro de 2017. Brasília-DF. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11334-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-16,-de-07-de-dezembro-de-2017>. Acesso em: 22/02/2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.145,** de 16 de Fevereiro de 2017. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07/02/2022.
- CEPAE-UFG. **Projeto Político Pedagógico.** Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2002.
- CIAMPA, A. C. (1987). *A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social.* São Paulo: Brasiliense.
- DELGADO, A. F.; RABELO, D.; SANTOS, W. A.; PEREIRA E. F. De O.; MOURA I. G, de S.; SILVA, R. H. dos R. A reforma curricular do Ensino Médio no CEPAE sob a perspectiva dos estudantes. **Revista Solta a Voz,** n.18, n.2, 2007, p.135-156.
- FARIA, V. F.; COLHEIRINHAS, G. O trabalho de Conclusão de Curso do CEPAE/UFG. In: SUANNO, Marilza V, R.; FARIA, Vivianne Fleury.; SILVA, R. L, B, R. **Veredas escolares:** partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG. Goiânia, Editora América, 2014, p. 92-102.
- FERNANDES, F. P. F.; REIS, R. de C. O. (Org.). **Iniciação Científica no Ensino Médio.** (Volume 1, 2, 3). Editora Alta Performance: Goiânia, 2021.
- FERREIRA, E. P.; VREEESWIK, A. M. D. (Org). **Ensino Médio Pesquisa (Volume 1).** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- FERREIRA, E. P.; VREEESWIK, A. M. D. (Org). **Ensino Médio Pesquisa (Volume 2).** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- FERREIRA, E. P.; VREEESWIK, A. M. D. (Org). **Ensino Médio Pesquisa (Volume 3).** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- FERREIRA, E. P.; VREEESWIK, A. M. D. (Org). **Ensino Médio Pesquisa (Volume 4).** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

FRANZI, J. Projeto de vida das juventudes brasileiras na reforma do Ensino Médio: analisando a proposta. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, Edição Especial, pp. 49-67, 2020.

GONÇALVES, G. R. Desescolarizar a escola: práticas para uma pedagogia da autonomia em um mundo em crise. In: In: MESQUITA, D. N. C. (Org.) **Escola de educação básica para todos**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2021.

GONÇALVES, G. R. Pedagogia da ocupação (e ocupação da pedagogia): as escolas ocupadas e suas práticas de educação democrática no Ensino Básico. In: MESQUITA, D. N. C. (Org.) **Escola de educação básica para todos**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

MANDELLI, Maria Teresa; Penna Soares, Dulce Helena; Diez Lisboa, Marilu. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol. 63, 2011, pp. 49-57. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil.

COMPLEXIDADE E O CORPO EM MOVIMENTO: UM CAMINHO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ENXERGA O SER INTEGRAL.

João Henrique Suanno¹⁴
Anna Clara Souza Sobral¹⁵

Resumo

Busca-se neste artigo principal apresentar uma Educação Física que tem a possibilidade de integrar corpo e mente, utilizando a epistemologia da complexidade para enxergarmos essas dimensões. e, assim, tratar a Educação Física sob um olhar complexo e que integra corpo e mente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em Kunz (2010,2015), Le Breton (2013), Daolio (2013), Bacherlard (1993), Castellani Filho (2013), Baptista (2013), Sobral (2023), Peres (2020), Berge (1986) e Bungenstab (2017), todos esses autores ligados a Educação e a Educação Física que investiga a corporeidade. E tem por base Sobral (2023) que relata sobre a importância das práticas aquáticas na vida dos atletas com deficiência, considerando percepções, emoções e sentimentos. Para os atletas, a natação amplia a relação com a vida, sociais, culturais, físicos e psíquicos, além de oportunizar interação social. Nessa pesquisa consideramos provisoriamente que o Exercício Físico, movimento humano, revelou-se ser um momento de conexão com o corpo bio-psíquico-espiritual, capaz de desenvolver criatividade, intuição e diversas potencialidades do sujeito.

Palavras-chave: Complexidade; Educação Física; Corporeidade.

Resumen

Este artículo principal busca presentar una Educación Física que tenga la posibilidad de integrar cuerpo y mente, utilizando la epistemología de la complejidad para ver estas dimensiones. y, así, tratar la Educación Física desde una perspectiva compleja que integre cuerpo y mente. La investigación, con enfoque cualitativo, se basó en Kunz (2010,2015), Le Breton (2013), Daolio (2013), Bacherlard (1993), Castellani Filho (2013), Baptista (2013), Sobral (2023), Peres (2020), Berge (1986) y Bungenstab (2017), todos estos autores vinculados a la Educación y la Educación Física que investigan la corporalidad. Y se basa en Sobral (2023) quien informa sobre la importancia de las prácticas acuáticas en la vida de los deportistas con discapacidad, considerando percepciones, emociones y sentimientos. Para los deportistas, la natación amplía su relación con la vida, social, cultural, física y mental, además de brindar oportunidades de interacción social. En esta investigación consideramos provisionalmente que el Ejercicio Físico, el movimiento humano, resultó ser un momento de conexión con el cuerpo bio-psíquico-espiritual, capaz de desarrollar la creatividad, la intuición y diversas potencialidades del sujeto.

Palabras clave: Complejidad; Educación Física; Corporeidad.

¹⁴ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona/ES (2014). Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília/DF (2013). Mestre em Educação Universidad de la Habana/PUC-GO (2006). Especialista em Psicopedagogia pela UCG/GO (1994). Bacharel e Licenciado em Psicologia UCG/GO (1991). Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias PPG – IELT da Universidade Estadual de Goiás. Professor titular e dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Líder do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras, DGP/CNPq. Membro do grupo de pesquisa ECOTRANS – Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação. Membro do grupo de pesquisa DIDAKTIKÉ – Estudos e Pesquisa sobre Didática FE/UEG. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC/UB e RIEC/Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>. E-mail: suanno@uol.com.br.

¹⁵ Mestra em Educação, Linguagens e Tecnologias pelo PPG-IELT-UEG. Pós-graduação em Atividades Aquáticas pela Universidade Estadual de São Paulo – USP. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2993508456139947>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4496-7366>. E-mail: annaclarasobral@hotmail.com.

Introdução

Observamos dentro da Educação Física a busca incessante pelo corpo perfeito, ideal, saudável e padrão. Mas não observamos a busca por um corpo que quer realmente se movimentar apenas para sentir a alegria em estar vivo. Vemos que a ciência educação física esta cada vez mais fragmentada e alienando as dimensões do ser humano.

Esse caminho não proporciona a autonomia e inclusão das pessoas. Buscamos nesses artigo investigar o movimento corporal como algo necessário para sobrevivência e que integra o ser humano a sua essência. Corpo esse que pode estar estático ou dinamizado, em constante movimento. O Corpo deixa de se movimentar apenas quando morre, e dependendo da ótica, quando morremos o nosso corpo continua movimentando em decomposição, se transformando e transcendendo há toda matéria.

Esse artigo vem trazer a educação física sobre a ótica da complexidade como um caminho para enxergar o exercício físico como um modo de sentir o seu corpo vivo e pulsando, sentir o prazer da vida para além de todas a dores, angústias e depreciações mentais. Temos como objetivo principal apresentar uma Educação Física que tem a possibilidade de integrar corpo e mente, utilizando a epistemologia da complexidade para enxergarmos essas dimensões.

Nossa pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo exploratória, começando com uma breve explicação sobre a epistemologia da complexidade com os autores Morin (2015,2003), Moraes e J.H.Suanno (2014), para então trazer a Educação Física integral com os autores Elenor Kunz (2010,2015), Le Breton (2013), Jocimar Daolio (2013), Bacherlard (1993), Castellani Filho (2013), Baptista (2013), Sobral (2023), PERES (2020), Berge (1986) e Bungenstab(2017), todos esses autores ligados a Educação e a Educação Física que investiga a corporeidade.

Por fim consideramos que a Educação Física é uma ciência que integra o ser a sua essência, por meio do exercício físico, do movimento corporal, dos esportes é possível se conectar corpo e mente, considerá-los como partes de um todo e não como fragmentos. É necessário hoje na sociedade profissional que entender o ser humano como algo além das propriedades físicas e trabalhem seus alunos de forma multidimensional.

Epistemologia da complexidade – o ser cognoscente – transcendental.

Por meio a epistemologia da complexidade conseguimos enxergar que a vida humana é repleta de incertezas. Estamos nos movendo em direção do que não sabemos, que é o futuro. Conseguimos fazer um mergulho infinito e profundo em busca de respostas que geram mais dúvidas e questionamentos. Ampliamos as dimensões de enxergar a realidade da qual estamos vivendo.

Sob a ótica da complexidade é possível religar saberes e reintegrar o sujeito com a construção do seu próprio conhecimento. Levando esse entendimento para a Educação Física, tornamos essa ciência mais flexível e ampla no que diz respeito aos estudos sobre a formação do ser humano e a sua cultura corporal de movimento.

Vivemos um período de desintegração do ser, uma era em que as ciências se fragmentam e deceparam os estudos sobre o ser humano, e que Segundo Morin (2015), a origem de redução, disjunção e abstração pertence ao que ele chama de paradigma de simplificação. Assim, “Descartes formulou esse paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (ego cogitans) e a coisa entendida (res extensa), isto é, filosofia e ciência [...]” (MORIN, 2015, p. 11).

Essa desintegração está em todas as dimensões macro e micro do ser humano, externo e interno, objetivo e subjetivo, real e abstrato. Tudo está sendo simplificado para a superficialidade dos entendimentos humanos e projeta uma possível facilidade de entendimento das coisas que julgamos serem complexas demais para a compreensão. E na verdade o simples é uma alienação da consciência para o não verdadeiro entendimento e integração do ser àquela compreensão.

A complexidade gera problema, dúvida, questionamento, não é uma palavra que apresenta solução, fim, conclusão. Vem quando as respostas simplificadoras falham, integra tudo o que está em ordem, traz a clareza de que tudo está ligado a tudo e de que a precisão, a simplificação, o padrão, a distinção do conhecimento são uma gaiola que aprisiona as asas do infinito que os fenômenos possuem (SOBRAL, 2023, p. 58).

A palavra complexidade traz como um primeiro entendimento, incertezas e dificuldade. Sua primeira definição não pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não se pode resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples (MORIN, 2015, p. 6).

Mas que na verdade vemos que a epistemologia da complexidade pode simplificar caminhos e aproximar estudos e pesquisas, integrando o ser humano em todas as suas dimensões. Quando fragmentamos a nossa busca pelo incerto, podemos sim aprofundar e produzir estudos magníficos, mas se partimos de um pressuposto que tudo está interligado e se comunicando, é possível enxergar além do que a lupa que se utiliza. Morin (2003, p. 113) diz que:

A noção de homem está fragmentada entre diversas disciplinas das ciências biológicas e entre todas as disciplinas das ciências humanas: a física é estudada por um lado, o cérebro, por outro, e o organismo, por um terceiro, os genes, a cultura etc. (MORIN, p.113, 2003).

Não queremos aqui, dizer se é certo ou errado fragmentar os saberes, porém vemos um problema em não reconhecer que as partes vieram de um todo complexo e integrado. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que considera reflexo do que há de real na realidade (Morin, 2015, p. 6).

É como se estivéssemos usando óculos que estão errados em relação ao que nossos olhos precisam, o grau está errado. Ao invés de ajudar e limpar a visão, estão embaçando e mudando o foco da nossa ótica. A complexidade assemelha-se aos óculos de cinema 3D: conseguimos enxergar para além das telas, o que se vê se torna real, integrado a nós, muitas vezes até palpável. Já imaginou usar óculos normal em um cinema 3D? Todo mundo enxergando o que tem de mais simples aos olhos, enquanto se poderia assistir a um filme com tecnologia avançada. É isso, não é confusão ou desordem, mas sim amplificação da visão do concreto para o além e abstrato, colorido, criativo e inimaginável.

O pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (unitat múltiplex). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade. Assim chega-se à inteligência cega. A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidade, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o inseparável entre o observador e a coisa observada (MORIN, 2015, p. 14).

A Teoria da Complexidade é um caminho para integrarmos as dimensões dos conhecimentos e das ciências. Unifica o cosmo; o macro e o micro se completam, e assim o sujeito se torna auto-eco-organizador. Ser pertencente ao processo é essencial para a transformação daquele ser e da realidade em que está inserido.

Finalmente viu-se que o caminho não é uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia. A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma incerteza, a contradição (MORIN, 2015, p.14).

Com a Teoria da Complexidade nos abastecendo, é possível saciar nosso saber até surgir a sede novamente, uma vez que o conhecimento universal é insaciável, e por essa teoria podemos sempre ampliar nossas buscas. É como o rio Amazonas que percorre cinco países e possui mais de 1.100 afluentes, e desse modo teremos sempre rios de contribuições epistemológicas desaguando em nosso estudo e se ampliando como uma grande bacia hidrográfica. A epistemologia da complexidade é:

Um princípio que requer que nosso pensamento vá além dos aspectos cognitivos, baseados no desenvolvimento de competências e habilidades e abarque também o mundo emocional, intuitivo e espiritual do sujeito, para que o processo educacional possa verdadeiramente ecoar nas subjetividades dos educandos e promover a evolução de sua consciência (MORAES; SUANNO, 2014, p. 3).

Evolução da consciência é sinônimo de interação entre todas as dimensões do ser humano, desde o nível físico ao espiritual. E o sujeito começa a ter consciência de si, mergulhando em se autoconhecer para buscar um caminho de auto-eco-organização, pois ter consciência de que faz parte do todo é se reconhecer integrante do processo. “Esses múltiplos aspectos de uma realidade humana complexa só podem adquirir sentido se, em vez de ignorarem esta realidade, forem religados a ela” (Morin, 2003, p. 113). Com isso, deve-se trabalhar para que a realidade externa também seja sustentável e saudável, assim como a busca de saúde interna. O sujeito nada em superfície e nada em submersão, e assim podemos analisar o mundo humano desde as superfícies até as profundas explicações porque “O sujeito emerge ao mesmo tempo que é mundo” (Morin, 2015, p. 37), integrando esse ir e vir da água humana, que podemos relacionar com a subjetividade.

Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certo número de traços próprios aos sujeitos humanos (finalidade, programa e comunicação etc.) são incluídos no objeto máquina. Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde a autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde, sobretudo, o termo ‘auto’ traz em si raiz da subjetividade (MORIN, 2015, p. 39).

O sujeito é transcendentalizado ao além de tudo o que pode ser descrito. O mistério da consciência de si é a individualidade que cada um tem de enxergar, sentir, perceber e agir no mundo. Cada ser em si carrega a capacidade de se perceber no mundo, observando o que nos é apresentado como mundo desde o nosso nascimento. E a partir disso é capaz de criar sínteses, teses e antíteses e dessa forma ir transformando a realidade de forma criativa, complexa e auto-eco-organizada.

Desde então, pode-se conceber, sem que haja um fosso epistêmico intransponível, que a autorreferência desemboque na consciência de si, que a reflexividade desemboque na reflexão, em resumo, que apareçam ‘sistemas’ dotados de uma capacidade tão alta de auto-organização que produzam uma misteriosa qualidade chamada consciência de si [consciousness or self-awareness] (MORIN, 2015, p. 39)

Se parto de um sistema auto-eco-organizador e subo, de complexidade em complexidade, chego finalmente a um sujeito pensante que não é mais do que eu mesmo tentando pensar a relação sujeito e objeto. E inversamente, se parto desse sujeito da reflexão para encontrar seu fundamento ou ao menos sua origem, encontro minha sociedade, a história desta sociedade na evolução da humanidade, o homem auto-eco-organizador (MORIN, 2015, p. 42).

Seguir essa estrada da complexidade é se desconstruir e reconstruir o tempo todo, enxergar o passado e o futuro como essência do momento presente. É reconhecer na história, na biologia, na física, na química, na filosofia, na educação físicas afluências de sua complexidade infinita existencial. Para Morin (2015), “O mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo. Sujeito e objeto nesses processos são constitutivos um do outro”. E se destruímos, abusarmos, fragmentarmos, separarmos o planeta, as sociedades, as culturas, as etnias, faremos isso dentro de nós. De acordo com o autor, tudo o que está fora está dentro, tudo o que está dentro está fora.

Bebemos dessa fonte de água pura que é a complexidade para podermos aprofundar na Educação Física que integra corpo e mente, um caminho que não divide o físico do psíquico e do emocional. Analisaremos agora o ser humano e o seu movimento corporal em todas suas dimensões.

Educação Física que integra corpo e mente

Buscamos nesse estudo olhar para a Educação Física que integra corpo e mente, enxerga sob essa ótica é um caminho complexo e desconhecido, encontramos na transdisciplinaridade autores que dialogam diretamente conosco.

De acordo com Morin (2015), o sujeito é individual e ao mesmo tempo coletivo; para ser autor de seu processo organizador, precisa ter consciência de si e reconhecer suas particularidades, pois “Todo indivíduo constitui-se de características infra, extra, supra metaindividuais” (PETRAGLIA, 1995, p. 57). Assim, são elementos que o diferenciam, caracterizam e distinguem dos outros sujeitos na sociedade em que está inserido.

Com Bachelard (1993) compreendemos que todo espaço que habitamos de corpo e alma traz uma essência, como a da noção de casa. Para compartilhar as vivências de um corpo a outros corpos, Bachelard (1993) usou a metáfora da casa como imagem-objeto que predica o corpo de um ser privilegiado em sua unidade e complexidade, que tenta “integrar todos os seus valores particulares num valor fundamental” (BACHELARD, 1993, p. 23).

Temos o corpo e habitamos esse corpo, sem ele não teremos vida e nem movimento, e dentro desse espaço que encarnamos existe a nossa consciência que também está integrada nessas dimensões do ser. Bachelard (1993) considerou a possibilidade de “isolar uma essência íntima e concreta” da memória para justificar o valor singular de todas as imagens íntimas, pessoais, como o valor do acolhimento que interpretamos como o “abrigo” do corpo.

O corpo se tornou alvo de abordagens em busca de explicações sobre os usos dos corpos como ou objetos produtivos (Baptista, 2013, p. 49). As pessoas se isolam em suas casas, esquecem que movimentar-se é natural de ser humano e pode ser preventivo e curativo de doenças. Se amortece com uso de tranquilizantes e sujeitam a adaptações sociais rudes, onde não conseguem caminhar com as próprias pernas e depende de amparos farmacológicos para viver (LE BRETON, 2013).

Para se falar do sujeito, segundo Morin (2015), devemos interligar a autonomia desse ser, compreender que existe algo além da singularidade de cada indivíduo, entender que em cada indivíduo existe um sujeito. Mas isso sem levar a compreensão de sujeito para a visão tradicionalista, “porque na visão tradicional da ciência em que tudo é determinismo, não há sujeito, não há consciência, não há autonomia” (MORIN, 2015, p. 65).

Essa autonomia está ligada a uma série de condições sociais e culturais. Somos seres capazes de examinar e analisar condutas, fazer escolhas e tomar decisões sobre o que é melhor para nós. “Uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia e, eu diria mesmo, de possessão por forças ocultas que não são simplesmente as do inconsciente trazida à luz pela psicanálise” (Morin, 2015, p. 68). Assim,

Noção de sujeito compreende uma definição subjetiva e biológica, simultaneamente; não podendo ser reduzida a uma concepção humanista, que considera a consciência que o ser humano tem de si, nem pode ser reduzida a uma concepção metafísica, que se norteia por conceitos transcendentais, e tampouco a uma concepção antimetafísica, que aponta para a inexistência do sujeito, mas compreende a inseparabilidade de todas elas. (MORIN, 1980, p. 152 apud PETRAGLIA 1995, p. 58).

Sobral e Peres (2019) relacionam a prática da natação como um caminho para o sujeito se reconhecer vivo e capaz de realizar suas atividades diárias com autonomia e consciência de si. Isso é, consciência de que é um ser capaz e cheio de potencialidades para transformar sua realidade. Aqui trazemos a natação, mas é uma linha de pensamento que pode relacionar com a Educação Física em geral, pois nada mais é do que o corpo em movimento. Para Baptista (2013, p. 30) “a consciência de si é a reflexão, a partir do ser no mundo sensível e percebido”.

O ser que é capaz de se observar no mundo tem uma visão micro e macro de si. A capacidade de refletir é fundamental para a consciência de si, constitui a própria consciência. Em termos hegelianos, a consciência manifesta-se por meio da expressão material e espiritual da vida. Considera os elementos da natureza como as plantas, os animais, a água, o ar, a luz, constituintes de uma parte da essência humana. O ser humano é parte da natureza e a natureza é parte da cultura do homem (SOBRAL e PERES, 2020, p.5).

O corpo cotidiano encontra-se fragmentado em imagens diante de olhares críticos lançados pela Educação Física que se apropria da filosofia e da antropologia filosófica para pensar a Educação Física como uma forma de cuidar dos corpos (Barbosa, p.10 2005). O saber reunido em torno das práticas corporais encontra-se em migalhas nas histórias que nos contam sobre a educação física (Castellani Filho, 2013, p.15) e a multiplicidade de corpos e temporalidades em diferentes campos da cultura corporal (Daolio, 2013, p. 40).

Segundo Kunz (2010), para alguns estudiosos da “teoria crítica” da Escola de Frankfurt, isso tem se demonstrado principalmente na interação com a classe trabalhadora nas sociedades industriais. Com essas mudanças da modernidade, o movimento humano muda a direção de movimentos dinâmicos, livres e conectados com a natureza (o campo) e migra para movimentos repetitivos e mecânicos. (SOBRAL, 2023, p.23)

O corpo está sendo mecanizado por indústrias e aparelhos tecnológicos que deixam em zonas de conforto onde não há necessidade que fazer exercícios físicos, receitam remédios, pílulas, maquiagens, cirurgias etc. Vários recursos para que não seja necessário a prática corporal, porém o que muitos não sabem é que a nossa mente precisa dos movimentos corporais para se manter equilibrada, estão preocupados com a estética. O corpo vivo, participante do ato criador de transformar e evoluir a natureza, tornou-se um corpo mecanizado, que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, com um mínimo de participação do espírito e dependente dos órgãos e suas funções empíricas (BAPTISTA, 2013, p.46,).

Existir é ter consciência de si através do corpo e da mente quando se é capaz de adquirir os sentidos mentais e corporais para sentir, pensar e agir no corpo físico e espiritual, que estão ligados interna e externamente. O corpo é o lugar onde ocorre a transcendência do indivíduo e onde ele se articula com o mundo. (SOBRAL e PERES, p.5, 2020).

Quando nos voltamos para nossa consciência, nosso corpo, percebemos que é dele que parte toda natureza, percepções, atitudes, transformações. A verdade habita dentro de nós e o nosso corpo é esse veículo de transcendência. Encontramos por meio do movimento corporal, sujeito consagrados no mundo, sua cultura, sua história, experiências e cicatrizes.

Cada cultura pode enfatizar um ou diversos sentidos. Segundo Daolio (2013) No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade em específico. O homem, por meio do seu corpo, assimila e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. Mais do que um aprendizado cultural, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões.

O homem aprende a cultura por meio da transmissão e apropriação de técnicas corporais que acontecem no seu corpo, questionado como puramente biológico. Compreendemos o corpo como diálogo, fruto da interação natureza/cultura. O corpo biológico é uma construção social da cultura que pratica os usos dos corpos (DAOLIO, 2013, p. 38).

Ao falar de técnica corporal, Daolio (2013) define as maneiras como os seres humanos projetam suas sociedades: todas as personalidades, todos os indivíduos existentes (na sua integridade) moral, social e mentalmente na forma corporal e material (Daolio, 2013, p. 42). O corpo, espírito, a cultura, tudo se integra com totalidade.

O nadar, que envolve uma arte da respiração, nos faz sentir o silêncio interior, a paz individual que cada um tem para aguentar viver no ambiente social orientado pela economia, para salvar a economia, enquanto se arrisca. Nesse sentido, a gestão de si, como técnica ou arte de produção de si mesmo, não recorre apenas aos remédios de farmácia, mas também à ginástica, as dietas alimentares, a modelagem corporal e à natação, dentro outros, como práticas da produção de si, da modelagem de uma identidade pessoal (LE BRETON, 2013, p. 66 apud SOBRAL e PERES 2020, p.7).

Estamos consagrados no mundo para sentirmos o prazer em estar vivos e direcionados para nos transformamos todos os dias, transformamos nossa realidade. Quando estamos “parados” nos distanciamos do que é natural ao ser humano. Sentir é uma experiência que acontece na primeira pessoa. Pessoas são corpos, e possuir ou ser um corpo é o que fazem as pessoas. (Ricoeur, 2014, p.15).

O meio líquido representa o mundo vivido através da tecnologia (artifícios), da velocidade e fluidez das relações determinadas pela economia financeira que atravessa os corpos da juventude desde a escola (Bungenstab, 2017, p. 20). É uma metáfora de espaços para práticas corporais na água que ligamos à crítica da cultura geral sobre a racionalidade especializada para confrontar “uma época em que a rotina e a mesmice não são bem vistas e tudo que é sólido desmancha no ar” (BUNGENSTAB, 2017, p 20).

Bungenstab (2017), nos lembra que a noção de durabilidade e ordem na modernidade foi orientada pelo olhar de um “Estado jardineiro” acompanhado de “filósofos legisladores” que “cuidavam” da vida produzindo ambivalências, como a fragmentação dos saberes em diferentes temporalidades e espaços que podemos observar em noções de corpo, natação e Educação Física em migalhas.

Atualmente, em qualquer situação em que o esporte é praticado e independente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possam ser realizado. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte (KUNZ, 2015, p. 23).

A educação física foi e tem fragmentado, decegado e alienado o ser humano, o que vemos é a busca por saúde física e corpos perfeitos, seguindo um padrão de saúde que não se preocupa com os aspectos psicológicos que os exercícios físicos também nós proporcionam.

Nesse processo de racionalização por que passa o esporte nos padrões e nos princípios da civilização industrial, o movimento realizado se reduz a ações regulamentadas e padronizadas que se orientam em grandezas mensuráveis e abstratas. Os movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas de medo, esperança, alegria etc., dos praticantes. As categorias “Instrumento” e “Função” são as mais importantes. O corpo é entendido unicamente como um instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica (KUNZ, 2015, p. 25).

Para Sobral (2023) “O nosso corpo é vivo, e o movimento humano é um fenômeno de expressão cultural, de memórias, tradições, criação, imaginação, contemplação, pois: Todo ser humano tem uma inerente necessidade de se-movimentar”. (Sobral, 2023, 35). Podemos observar as crianças, possuem uma busca incessante de brincar, correr, pular, gritar, nadar. Esse ato pode ser o momento mais livre, espontâneo e criativo e possibilita o desenvolvimento integral do seu SER. Impedir essa possibilidade é, segundo Kunz (2015), uma ‘lebenszug’ (com base em zur lippe, 1987), extração de vida sem morrer (KUNZ, 2015, p. 14).

Faz-se necessário o movimento corporal para a liberação e expressão de emoções, sentimentos, criatividade. Muitas habilidades estão sendo reprimidas e castradas, causando traumas e doenças psicossomáticas. movimentar-se para a expressão de sentimentos, emoções, criações. Pensando o ser humano em suas dimensões física, psíquica e espiritual, Berge (1986, p. 13) diz o seguinte:

Psicologicamente, isso traz pesadas repercussões: quanta timidez e inibição se cristalizam a partir de uma falta de jeito gestual que poderia ter sido passageira; o ambiente reforça-as e, frequentemente, torna a situação dramática. A harmonia entre nossa inteligência, nossas sensações e nossas necessidades elementares é perturbada pela vida moderna. Esta desordem psicossomática, cada vez mais frequentemente, se traduz por tensões nervosas, tiques, movimentos incontrolados, fixidez ocular, perturbações respiratórias ou cardíacas, angústias de todo tipo, sono agitado.

Podemos fazer estudos e análises filosóficas, ontológicas, antropológicas, sociológicas, físicas. Tudo remete ao mesmo ponto: “Quanto menos nos movimentamos, menos temos vontade de nos movimentar” (BERGE, 1986, p. 13). O movimentar-se é um ato de transformação e evolução humana.

Considerações Finais

A Educação Física é uma ampla ciência que estuda a formação do ser humano por meio do movimento corporal. Podemos analisar que exercitar-se é algo muito além da dimensão somente física. Movimentar-se é um ato de integração de corpo-mente-espírito. Por meio das práticas corporais podemos transcender problemas diários, adquirindo consciência firme e saúde mental.

O nosso corpo é o lugar onde nos conectamos com o mundo, o corpo em movimento é um ato de aprender a lidar com sentimentos e angústias, pelo movimento corporal nos expressamos, colocamos para fora nossas potencialidades, habilidades e o potencial criativo. Que muitas vezes estão estagnados dentro de nós.

Através da epistemologia da complexidade conseguimos enxergar o ser humano em todas as suas dimensões e integrá-las. Com a transdisciplinaridade não conseguimos reduzir nossa ótica de observar o ser integral que se movimenta. Aquele corpo do qual o professor de educação física está ensinando determinada prática, é um ser que possui histórias, memórias, medos, sentimentos, problemas. Consideramos que a epistemologia da complexidade clareia nosso olhar para o ser humano quando está em práticas corporais. Amplia a Educação Física e integra corpo e mente.

Referências

- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **Educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.
- BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Educação Física e Filosofia: a relação necessária**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BERGE, Y. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Sobre Juventude e Educação Física**. São Paulo: Gostri, 2017.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 2013.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KUNZ, E. (Org.). **Brincar e se movimentar: tempo e espaços de vida da criança**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.
- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papirus, 2013.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

- MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. **Pensar o corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MORIN, E. **Ensinar a Viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- MORIN, E. **La Vole**. Barcelona: Espasa Libros, S. L. U., Avda. Diagonal, 2011. p. 662-664.
- MORIN, E.; KERN, A-B. **Terra-Pátria**. Traduzido do francês por Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- PERES, N.; SOBRAL, Anna Clara Souza. **Imagens da natação para a formação da consciência de si**. Praxia – Revista on-line de educação física da UEG, v. 2, 2020.
- PETRAGLIA, I. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RICOEUR, Paul. **O si mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SOBRAL, Anna Clara Souza. **Natação sob a perspectiva da epistemologia da complexidade**: uma prática criativa de transcendência para atletas com deficiência. Dissertação de Mestrado com defesa em 17 de abril de 2023, sob orientação do Prof. Dr. João Henrique Suanno. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás – UEG. 110p.
- SUANNO, João Henrique, MORAES, Maria Cândida. **O Pensar Complexo na Educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, 232p. ISBN 978-85-7854-293-1

EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS E DANÇANTES: O CASO DO GRUPO *DIVERSUS* EM GOIÂNIA

João Henrique Suanno¹⁶
Marlini Dorneles de Lima¹⁷
Luis Enrique Perez¹⁸

Resumo

Este texto trabalha o tema diversidade humana e dança contemporânea em relação com três instituições de ensino superior possibilitando uma série de novos contatos, experiências, saberes e conhecimentos. A delimitação do tema parte de pessoas participativas ativamente da Dança Inclusiva na integração com o Teatro e Música. O recorte estudando corresponde a três intervenções de 20 minutos cada uma. Atividade específica da cultura corporal Tai Chi Qiqong diagramada nas reuniões de grupo. Dessa forma, o trabalho traz os objetivos de construir e relatar as construções vivenciadas dentro de um grupo de dança contemporânea e seus integrantes com e sem deficiência, mães e cuidadoras. Na metodologia inclusiva se define sucintamente a pesquisa-ação e o trabalho *phronesis* defendida em Fals Borda (1925-2008) na investigação-ação-participativa (IAP). As ações tratadas a partir de vários processos de experimentações, preparações corporais, montagem coreográfica, interlocução entre teatro, música e dança. Já nas discussões o fluxo em dança corresponde ao elo de processos preparações corporais. A estratégia de plano de intervenção processos criativos, montagem coreográfica, interlocução entre teatro, música e dança, com reflexões, discussões e estudos sobre uma Dança Inclusiva e decolonial. Já Nas ponderações finais o panorama em construir possibilidades na formação de professor/artista/pesquisador. Observamos que o conjunto de corpos esteve presente em cada ação, em cada movimento agindo em sinergia. Desconstruir as barreiras sociais, culturais, econômicas e simplesmente dançar, se movimentar, respirar estar presente de forma integral, sendo afetado e se deixando afetar por diferentes possibilidades e experiências.

Palavras-chave: Diversidade Humana; Dança Inclusiva; Educação Física.

Resumen

Este texto trabaja la temática de la diversidad humana y la danza contemporánea en relación con tres instituciones de educación superior, posibilitando una serie de nuevos contactos, experiencias, saberes y saberes. La delimitación de la temática proviene de personas que participan activamente en la Danza Inclusiva en integración con el Teatro y la Música. El apartado de estudio corresponde a tres intervenciones de 20 minutos cada una. Actividad específica de cultura corporal de Tai Chi Qiqong diagramada en reuniones grupales. Así, el trabajo tiene como objetivo construir y relatar las construcciones vividas al interior de un grupo de danza contemporánea y sus integrantes con y sin

¹⁶ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona/ES (2014). Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília/DF (2013). Mestre em Educação Universidad de la Habana/PUC-GO (2006). Especialista em Psicopedagogia pela UCG/GO (1994). Bacharel e Licenciado em Psicologia UCG/GO (1991). Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias PPG – IELT da Universidade Estadual de Goiás. Professor titular e dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Líder do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras, DGP/CNPq. Membro do grupo de pesquisa ECOTRANSND – Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação. Membro do grupo de pesquisa DIDAKTIKÉ – Estudos e Pesquisa sobre Didática FE/UFG. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC/UB e RIEC/Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>. E-mail: suanno@uol.com.br.

¹⁷ Doutora em Arte pelo Instituto de Arte IDA, Universidade de Brasília (UnB), 2000. Docente do Curso de Licenciatura em Dança e vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena EMAC- da Universidade Federal de Goiás (UFG). ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2528-7645>. <http://lattes.cnpq.br/41827755568123777>. E-mail: marline_lima@ufg.br.

¹⁸ Graduado em Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Goiás (UEG), 2023. Professor de Eletiva CEPI Lyceu de Goiânia, integra os grupos de pesquisa RIEC, Cignus, Diversus. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2996-9555>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0350329471080550>. E-mail: lep00@hotmail.com.

discapacidade, mães e cuidadores. En la metodología inclusiva, se definen sucintamente la investigación-acción y el trabajo de *phronesis* defendido por Fals Borda (1925-2008) en la investigación-acción participativa (IAP). Las acciones abordaron desde diversos procesos de experimentación, preparaciones corporales, montaje coreográfico, diálogo entre teatro, música y danza. En las discusiones, la fluidez en la danza corresponde al vínculo de los procesos de preparación corporal. El plan de intervención estrategia procesos creativos, montaje coreográfico, diálogo entre teatro, música y danza, con reflexiones, debates y estudios sobre Danza Inclusiva y decolonía. En las consideraciones finales, el panorama de construcción de posibilidades en la formación de docentes/artistas/investigadores. Observamos que el conjunto de cuerpos estaba presente en cada acción, en cada movimiento actuando en sinergia. Deconstruir barreras sociales, culturales, económicas y simplemente bailar, moverse, respirar, estar plenamente presente, dejarse afectar y dejarse afectar por diferentes posibilidades y experiencias.

Palabras clave: Diversidad Humana; Danza Inclusiva; Educación Física.

Introdução

O tema diversidade humana e dança contemporânea proporcionam um leque de oportunidades de estudo. Dessa maneira, a universidade promove o ensino, pesquisa e extensão. Com isso, a partir do projeto de extensão Grupo de Dança Diversus (GDD) da Universidade Federal de Goiás (UFG) possibilita uma série de novos contatos, experiências, saberes e conhecimentos. Dessa forma, o presente texto traz o objetivo de construir e relatar as construções vivenciadas neste grupo de dança.

A justificativa pessoal parte da ação formativa em transcender os espaços limitados a pensamentos conservadores e tradicionais da produção de conhecimento, em particular, na área Educação Física. Segundo o pensador “as crises pessoais, sociais, econômicas, políticas e outras, todas humanas, podem ser percebidas como uma grandiosa oportunidade para alavancar novas possibilidades de superação da realidade atual” (Suanno, p.31, 2013). Dessa maneira, o grupo GDD contém no caminho da virtude do acolhimento com pessoas que se aproximam e se interligam através da dança.

Já na justificativa social o ser humano é influenciado para diferenciar uns dos outros o sistema neoliberal consolida uma relação de competitividade, produtividade, consumo e manipulação social. Na formação de professores de Educação Física as tendências não são diferentes, as pequenas proporções limitam as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão. Alinhado ao pensamento de Dalla Déa *et al.* (2013) o contato e aproximação com a diversidade humana possibilita a corporeidade seja fruto de uma interação recíproca e complexa entre os diferentes corpos que constituem a sociedade.

No tópico metodologia inclusiva se define sucintamente a pesquisa-ação e o trabalho *phronesis* defendida em Fals Borda (2010) na investigação ação participativa (IAP); o fluxo de IAP em dança corresponde ao elo que articula este texto. As ações tratadas foram desenvolvidas, a partir de vários processos como experimentações, preparações corporais, processos criativos, montagem coreográfica, interlocução entre teatro, música e dança, com reflexões, discussões e estudos sobre Dança Inclusiva em diálogo com o pensamento decolonial, propondo a inclusão das diferenças e de discussão sobre preconceito e educação para direitos humanos Dalla Déa *et al.* (2021) e Amoedo, (2002).

As estratégias, que denominamos de inclusivas nos encontros de grupo, em rede facilita a interação com outras instituições de ensino superior e seus projetos de extensão como ser: o grupo GDD, da Universidade Federal de Goiás (UFG) curso em Dança, Intersecções em Dança, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) curso de Educação Física, soma o projeto de extensão Choro do Instituto Federal de Goiás (IFG), curso de Licenciatura em Música. O recorte temporal acontece a partir de março de 2022 até agosto de 2023.

A delimitação do tema parte de pessoas participativas ativamente da Dança Inclusiva na integração com o Teatro e Música. O recorte estudando corresponde a três intervenções de 20 minutos cada uma. Atividade específica diagramada nas reuniões de grupo.

Já na primeira intervenção, na roda inicial de conversa com o objetivo de apresentar a história da medicina tradicional chinesa em conjunto com o movimento do Tai Chi Qiqong, nesse encontro foi apresentado o movimento da prática corporal oriental, com ressalva que é uma prática cultural que utiliza música em sincronia com o movimento que integra os campos de atenção e concentração; dessa forma, a prática cultural aconteceu com orientações na percepção do movimento e o ritmo junto a música

O segundo encontro aconteceu na parte externa do centro cultural (lugar onde acontece os encontros de grupo) o espaço com característica ambiental e localizado de baixo da sombra de uma gameleira, foram convidados o público presente e o pessoal administrativo para participar da prática cultural. Com o objetivo de orientar, além do movimento e ritmo, a percepção da atenção e concentração do movimento agudo juntamente com a respiração consciente.

Um terceiro encontro aconteceu dentro da sala de dança, já com o conceito de movimento agudo, concentração, atenção, ritmo e respiração apresentados e incorporados partimos com o tema formas simétricas e assimétricas do corpo, com o objetivo de vivenciar as formas do corpo, para isso utilizamos o espelho, a dica didática partiu em visualizar nosso corpo e infundir autoconhecimento frente ao espelho.

Pois bem, o GDD é constituído por seres humanos de diferentes faixas etárias abrangendo diversidades motoras, sensitivas, intelectuais, raça e etnia com a finalidade de compartilhar um momento artístico e poético acompanhado de sincronias corporais com a finalidade de dançar. Além disso, a participação de mães integrantes do grupo também complementando essa iniciativa os processos acadêmicos de extensão, ensino e pesquisa; “o GDD se caracteriza como um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás, sua concepção aconteceu em 2011” (Diversus, p.3, 2022). Dessa maneira, se oportuniza processos de formação e criação artística em Dança contemporânea.

Já nas ponderações finais o diálogo parte de observações e reflexões socializadas em rodas de conversa.

Metodologia inclusiva

O espaço de trabalho coletivo apresenta duas definições de pesquisa-ação nos padrões contextuais da primeira década do século XXI. Logo se dialoga com uma tendência decolonial segundo Fals Borda (2010) uma filosofia de vida que seus participantes sentipensantes estão prontos para lutar por um câmbio em prol da política solidária, participação democrática, dignidade e autonomia.

A pesquisa-ação segundo Amado (2014) e Castro; Morgan; Mesquita (2012) tem vestígios nos estudos de Kurt Lewin (1890-1947), John Dewey (1859-1952), metodologia influenciada pelo modelo ecológico de análises de Bronfenbrenner e a teoria ecológica que teoriza a influência do meio social no desenvolvimento das pessoas, a pesquisa-ação não partilha da popularidade de outras metodologias mais tradicionais ela é mais que a resolução de problemas envolvendo a recolha e a interpretação de dados. Uma característica consta em obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento, sendo assim, em todo o processo há fluxos do saber constituindo um coletivo ativo e comprometido.

Segundo, Castro; Morgan; Mesquita (2012) a natureza da pesquisa-ação é puramente qualitativa situando-a como uma metodologia ainda em construção, em destaque o movimento pela investigação colaborativa. Conforme Amado (2014) a relação participante/investigador ou mestre/estudante a pesquisa-ação cursa um caráter crítico e dialética favorecendo uma construção reflexiva junto a realidade vivida. A pesquisa-ação contribui para desenvolver uma reflexão crítica, profunda e sistemática, acerca da sua atuação, investigando a sua própria prática, investigar o que se faz sem nenhuma hipótese a priori

Por outro lado, a tendência decolonial articula pensamentos de ação em linha com o coração e cabeça, afirma Fals Borda (2010). Em consonância com o autor as técnicas e procedimentos tenderiam que satisfazer angustias como cidadão e como cientistas sociais. Entre eles sociólogos, antropólogos, economistas, teólogos, artistas, agricultores e trabalhadores sociais.

Além disso, as rotas de ação IAP acompanha o movimento surgido na Índia, Exército da Terra; em Brasil o movimento que alimentava a “conscientização”, no México a decolonização das ciências sociais; em Colômbia a ação comunal de luta contra o latifúndio e pelos direitos humanos. A interdisciplinaridade com educadores, agrônomos, veterinários aplicando a pesquisa-ação convergiam na história, a literatura e a música se vinculam com IAP.

Epistemologicamente vale ressaltar a tendência por uma pedagogia decolonial na América Latina pensamento alinhados com Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Seres humanos atuantes numa sociedade colonizada, influenciada no pensamento ocidental por uma configuração hegemônica europeia e dos Estados Unidos, um espaço-temporal conflitante e violento. Só para lembrar três marcos políticos sociais: período de Segregacionismo (no final do Século XIX até 1940), Período do Tecnicismo (entre 1950 e 1980) e o Período do Autonomismo (de 1990 ao início do Século XXI). A Dança Inclusiva defendida por Amoedo (2002) como principal objetivo a difusão e inclusão social de pessoas junto com a arte. O GDD utiliza a pesquisa-ação como norte das nossas ações.

Além disso, na visão de “[...] acreditamos que a metodologia IAP pode ser um caminho viável para compreender as transformações sociais e como meio de atuar como uma ciência aplicada.” (Cichoski 2020, p.39). Uma perspectiva de criação participativa de saberes e conhecimentos para a diversidade humana.

Estratégias e discussões inclusivas

O andamento dialoga com o objetivo de “[...] construir mudanças para os grupos sociais subordinados” (Amoedo, 2002, p47). A avaliação em utilizar a IAP fundamenta uma lógica da alteridade. Como salientamos, o GDD se relaciona com pessoas com e sem deficiência e as mães e cuidadoras e cuidadores Diversus (2023). Soma, interseções com o teatro e poesia, música e musicoterapia.

O fluxo de IAP em dança corresponde ao elo de processos preparações corporais. A estratégia de plano de intervenção processos criativos, montagem coreográfica, interlocução entre teatro, música e dança, com reflexões, discussões e estudos sobre uma Dança Inclusiva e decolonial, propondo a inclusão das diferenças e de discussão sobre preconceito e educação para direitos humanos Dalla Déa *et al.* (2021) e Amoedo (2002).

Diálogos e discussões múltiplas entre dança, corpo, diversidade, educação e formação. Neste sentido, o projeto de extensão se propõe a criar uma rede de possibilidades e diálogos múltiplos em dança, pontos de cruzamentos e intersecções com ações interdisciplinares com outras instituições de ensino.

O projeto de extensão Diversus (2023) é constituído por pessoas de diferentes faixas etárias abrangendo diversidades motoras, sensitivas, intelectuais, raça e etnia com a finalidade de compartilhar momentos artísticos, estéticos e poéticos:

O GDD se caracteriza como um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás. Desde sua concepção, em 2011, conta com a participação de artistas com diferentes características, abrangendo diversidades motoras, auditivas, visuais, intelectuais, de gênero, raça e etnia, faixa etária e de experiências com a dança. O grupo de dança vem participando e atuando no cenário artístico da dança em Goiânia, Brasil, e no cenário internacional. (Lima *et al.* 2023, p. 03)

Já a Educação Física se apresenta a partir do projeto de extensão da Universidade Estadual de Goiás denominado Intersecções em Dança, grupo integrado por estudantes do curso em Educação Física, o projeto de extensão teve início no primeiro semestre de 2023; pedagogicamente acontece o primeiro encontro junto com o estudo do livro *A Escuta do Corpo: sistematização da técnica* Klauss Vianna e a dissertação de José Henrique Amoedo Barral (2002).

Uma das referências abordadas pelo grupo Intersecções em Dança (UEG) e o GDD é Klauss Vianna, um importante bailarino, coreógrafo e educador. Ele alavanca que é preciso primeiramente uma consciência corporal, ele afirma que não é possível desenvolver ações com o corpo quando ainda falta construir esse corpo, formar uma auto compreensão do movimento "só quando se obtém um relativo domínio sobre a articulação e suas possibilidades de movimento é que se torna possível soltar, encaixar e desencaixar à vontade, empregando toda potencialidade em forçar ou liberar a articulação" (Vianna, 2005, p. 101). Articulação de ideias sentindo um outro corpo, o corpo do próximo, e reconhecimento de encontrar num outro em se mesmo.

O GDD provoca intersecções com a Dança Inclusiva desenhada pelo coreógrafo, artista e pesquisador:

Optamos neste momento, por chamar de Dança Inclusiva aqueles trabalhos que incluem pessoas com e sem deficiência onde os focos terapêuticos e educacionais não são desprezados, mas a ênfase encontra-se em todo a elaboração e criação artística. Todo este processo deve levar em consideração a possibilidade de mudança da imagem social e inclusão destas pessoas na sociedade, através da arte de dançar, uma necessidade premente em vários países onde se este tipo de trabalho existe. (Amoedo, 2002, p.22)

Criar junto à comunidade acadêmica e geral conscientização e respeito, coesão e conexão entre instrumentos, músicos e dançarinas e dançarinos. momentos de autoconhecimento, criação, percepção e respeito as diferenças.

As ações metodológicas e didáticas construída junto aos projetos de extensão são momentos formativos, para se pensar a diversidade, alteridade e respeito as diferenças. Com o objetivo de construir fronteiras corpóreas, em que os dançantes sejam desafiados na sua própria pesquisa de movimento e ser respeitado na sua individualidade. Segundo Miller (2007) pensar na contra mão de uma dança formal onde o bailarino busca a técnica como sinônimo de virtuosismo.

A rota de ação está fundamentada no estudo de Dança Inclusiva ao referir-se aos níveis explicativos em cada ação: Conforme o autor:

[...] levaram-nos a julgar ser pertinente reforçar o âmbito a que nos referimos, já que a inclusão de pessoas portadoras de deficiência no universo cênico da dança ainda é algo relativamente novo e, por mais que haja abertura no cenário da dança contemporânea para sua participação, podem permanecer confusões na diz respeito ao âmbito ou contexto em que se insere o produto apresentado. (Amoedo, 2002, p.63)

Coincidindo na utopia decolonial na perspectiva multicultural e pluralidade de corpos. Como descrito por Diversus (2023) o foco sistêmico transborda a prática somática, métodos e técnicas de improvisação, estilos variados de dança, corporeidade, um corpo disponível a construção de uma poética da alteridade, que descubra com o outro suas singularidades e suas diferenças.

Para completar as experiências sensoriais, estéticas e corporais encontramos na prática do Tai Chi Qiqong a possibilidade de construir formas e simetria do corpo, certamente, soma benefícios de concentração e atenção que um artista precisa. Dessa maneira, outras intervenções alinham exercícios poéticos de alteridade, de criar um espaço de formação e dança conforme Diversus (2023). Afirmando o princípio da pesquisa ação dialógica com educação somática, métodos e técnicas de improvisação, estilos variados de dança criando um corpo presente, expressivo, sensível, criativo que explore sua corporeidade, um corpo disponível a construção de uma poética da alteridade.

Decerto, experiências em dança são o elo que liga e articula este escrito, a partir de vários processos como experimentações, preparações corporais, processos criativos, montagem coreográfica, interlocução entre música e dança, com reflexões, discussões e estudos sobre uma Dança Inclusiva e decolonial, propondo a inclusão das diferenças e de discussão sobre preconceito e educação para direitos humanos conforme Dalla Déa *et al.* (2021) e Amoedo (2002). Cabe ressaltar, o caráter formativo do grupo que consegue estabelecer uma didática artística:

O processo de ensino aprendizagem em dança é conduzido pela noção de dança inclusiva de Henrique Amoedo, das histórias de vida, pela cartografia das diferenças, levando em consideração a ideia da interseccionalidade, como práxis, dos marcadores sociais que ao se encontrarem no palco compartilham tais interseccionalidades, sejam elas raciais, étnicas, de gênero e de condições da pessoa com deficiência na forma de uma poética da diferença e do estudo da perspectiva da acessibilidade poética, e cultural. (Diversus, 2023, p.2)

As intervenções constam com o objetivo de construir espaços de ensino-aprendizagem de maneira construtiva e enriquecedora. Além disso, um material didático construído entre o professor, o artista e o pesquisador.

Por outro lado, a cultura ocidental proporciona estudos relacionados com o Tai Chi Qiqong. Ainda as práticas corporais alternativas que contém uma essência associada a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o Método Feldenkrais, a Yoga, a ginástica chinesa, entre outros.

A estruturação didática do grupo está presente junto ao desenvolvimento do professor e pesquisador Klauss Vianna (1928-1992) com o estudo das práticas corporais alternativas em sala de aula. O grupo se afasta da estrutura do professor que administra aula por que se baseia nas aulas que mais gosta ou/e com as quais que mais se identifica.

Enfim, a Dança Inclusiva acontece de tal maneira que a dificuldade em sistematizá-la se torna um desafio constante em nosso grupo “Klauss Vianna estimulou o dançar de cada indivíduo, anunciando que dança é um modo de existir; é, portanto, vida, um corpo não automatizado, um corpo que se escuta” (Miller, 2007, p.21). ressignificar o sentido da vida que vale a pena ser vivida. Contato de olhares, de risos, de tristezas e alegrias e o contato pele com pele, o contato que transgrede o corpo.

Ponderações finais

A partir de um panorama acadêmico que está implicado na prática e vivência prática dentro do GDD me leva a construir possibilidades na formação de professor/artista/pesquisador. Observamos que o conjunto de corpos esteve presente em cada ação, em cada movimento agindo em sinergia. Desconstruir as barreiras sociais, culturais, econômicas e simplesmente dançar, se movimentar, respirar estar presente de forma integral, sendo afetado e se deixando afetar por diferentes possibilidades e experiências.

No decorrer das atividades propostas de Tai Chi Qiqong observamos que as ações extensionistas são fundamentais e necessárias. Pois, ao levar uma proposta de dança-inclusiva para a comunidade acadêmica, público participante e seguidores favorece o acesso, momentos de autoconhecimento, fortalecimento de vínculo de amizade, reconhecimento e valorização das diferenças. Além dos participantes dançarem, os encontros se tornaram um espaço-lugar de partilhar e compartilhar alegrias, angústias, tristezas, descobertas, afetos e emoções.

Ao reflexionar respeito a IAP, Fals Borda (2010) converge que o espírito científico pode florescer nas circunstâncias mais modestas e primitivas, que um trabalho importante não é necessariamente custoso nem complicado, nem deve constituir-se em monopólio de classe ou da academia com a participação acadêmica, social e política resulta em alternativas interdisciplinares com a história, a literatura, a música em junção com as classes populares mais o peso da filosofia da vida. Investigador e investigado constituem polos antagônicos, ou seja, pessoas vinculadas entre si com sentimentos, normas e atitudes, com opiniões e experiências diversas de maneira conjunta.

A parceria realizada entre instituições de ensino superior proporciona trocas de conhecimento e saberes entre a dança e a música ampliando o repertório de movimentos coletivo com a escuta atenta para compor, criar e improvisar em cena, como também no encontro com o outro e exercer o respeito às diferenças.

A criatividade também acontece com as associações e órgãos outros que possam a compartilhar momentos interpessoal e intrapessoal com ações que sejam transparentes e inovadoras, com ações que sejam transparentes e inovadoras contextualizando com as incertezas do dia a dia, desconstruindo conhecimento para reconstruir a internalização da cultura constituído como ser humano com diferenças individuais.

Referências

- AMOEDO, H. **Dança inclusiva em contexto artístico**: análise de duas companhias. 2002. Tese de Doutorado. Universidade Técnica de Lisboa (Portugal).
- CASTRO, J.; MORGAN, K.; MESQUITA, I. **Investigação-ação**; conceção, metodologia e aplicação. Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto. p. 101-125, 2012.
- CICHOSKI, P.; ALVES, A. F. **A pesquisa-ação na obra de orlando fals borda**: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 14, n. 34, p. 61-85, 2019.
- DALLA DÉA, V. H. S. et al. **Inclusão de pessoas com deficiência nos projetos de extensão de práticas corporais da Universidade Federal de Goiás**. Pensar a Prática, v. 16, n. 4, 2013.
- DIVERSUS, G de D. **Grupo de Dança Diversus**. Atividade de extensão da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, N/C, 2023.
- FALS BORDA, O. **La Investigación em convergências disciplinares**. Antologia: Orlando Fals Borda. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p. 359-368, 2010.
- LIMA, M. D. *et.al.* **Experiências em Dança que transbordam**: ações, criações e afirmações poéticas de corpos diversos. Revista TXAI - Programa de Pós Graduação em de Artes Cênicas – Ufac, Rio Branco, - v. 1, n. 2, p. 64-78, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/txai/article/view/6701>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- MILLER, J. C. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klaus Vianna. 1º Edição. São Paulo: Summus, 2007.
- SUANNO, João Henrique. **Adversidade, resiliência e criatividade**: uma articulação oportuna? Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/América, p. 31-42, 2013.
- VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 2005.

O CENÁRIO EDUCACIONAL VIVENCIADO EM UM CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL DO ESTADO DE GOIÁS POR MEIO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

João Henrique Suanno¹⁹
Lucas Siqueira Dos Santos²⁰
Eliene Nunes Macedo²¹

Resumo

Uma das principais características da Residência Pedagógica não é somente a integração dos futuros professores com o possível campo de atuação, mas sim, sua imersão no contexto educacional em que se atua. A organização das redes de ensino, da escola, dos conteúdos e das aulas influenciam no processo de ensino-aprendizagem e impactam diretamente a vida dos estudantes e servidores. O objetivo desse relato de experiência é dialogar e refletir como o atual contexto educacional influencia no ensino da Educação Física. Algumas características desse contexto é a reforma do ensino médio, que alternou a estrutura curricular e trouxe a não obrigatoriedade da Educação Física para a última fase da educação básica. E a nível estadual, a modulação dos professores e turmas da rede estadual de educação de Goiás. Como isso atinge principalmente o trabalho docente, foi um dos principais pontos vivenciados pelo núcleo de Residentes em um Centro de Ensino em Tempo Integral de Goiânia. Algumas das problemáticas relatadas pelos residentes são salas lotadas e curtíssimo tempo das aulas de Educação Física no ensino médio, isso faz com que as aulas, principalmente as de conteúdo prático, sejam prejudicadas. Outro grande empecilho é o início das aulas sem modulação de turmas e professores, gerando um clima de incerteza e instabilidade quanto a quantidade de turmas e quais séries atuar. Para Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) a não obrigatoriedade de disciplinas como a Educação Física, Filosofia e Sociologia reforçam a “hierarquização disciplinar na escola brasileira”. Também denota a grande negligência de uma formação integral que ainda tem sido dispensada os sujeitos. Com isso, precisamos refletir e reforçar sobre a importância que a educação física escolar desempenha na formação escolar.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Educação Física; Ensino Médio.

Resumen

Una de las principales características de la Residencia Pedagógica no es sólo la integración de los futuros docentes con el posible campo de actividad, sino más bien, su inmersión en el contexto educativo en el que se desempeñan. La organización de las redes educativas, las escuelas, los contenidos y las clases influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje e impactan directamente en la vida de los estudiantes y el personal. El objetivo de este relato de experiencia es discutir y reflexionar

¹⁹ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona/ES (2014). Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília/DF (2013). Mestre em Educação Universidad de la Habana/PUC-GO (2006). Especialista em Psicopedagogia pela UCG/GO (1994). Bacharel e Licenciado em Psicologia UCG/GO (1991). Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias PPG – IELT da Universidade Estadual de Goiás. Professor titular e dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Líder do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras, DGP/CNPq. Membro do grupo de pesquisa ECOTRANS – Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação. Membro do grupo de pesquisa DIDAKTIKÉ – Estudos e Pesquisa sobre Didática FE/UEG. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC/UB e RIEC/Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>. E-mail: suanno@uol.com.br.

²⁰ Graduado em Licenciatura em Educação Física pela UEG. Graduando em Licenciatura em Letras-Libras pela Uniasselvi. Tradutor Intérprete de Libras ADFEGO. Email: lucas.jh5611@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2142600877383283>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0797-6653>.

²¹ Mestra e Doutora em Performances Culturais pela UFG. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela UEG-ESEFFEGO. Professora do curso de Educação Física da ESEFFEGO-UEG. Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica do curso de Educação Física da ESEFFEGO-UEG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2754312869007297>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4923-4049>. Email: eliene.macedo@ueg.br.

sobre cómo el contexto educativo actual influye en la enseñanza de la Educación Física. Algunas características de este contexto son la reforma de la educación secundaria, que alteró la estructura curricular y convirtió la Educación Física en no obligatoria para la última fase de la educación básica. Y a nivel estatal, la modulación de profesores y clases en la red educativa estatal en Goiás, que afecta principalmente la labor docente, fue uno de los principales puntos vividos por el grupo de Residentes en un Centro de Enseñanza de Tiempo Completo en Goiânia. Algunos de los problemas reportados por los vecinos son las aulas abarrotadas y las clases de Educación Física muy cortas en la secundaria, lo que hace que las clases, especialmente aquellas de contenido práctico, se vean obstaculizadas. Otro obstáculo importante es el inicio de clases sin modulación de clases y docentes, generando un clima de incertidumbre e inestabilidad en cuanto al número de clases y en qué grados trabajar. Para Beltrão, Taffarel y Teixeira (2020), el carácter no obligatorio de materias como Educación Física, Filosofía y Sociología refuerza la “jerarquía disciplinaria en las escuelas brasileñas”. Denota también el gran abandono de la formación integral que aún se ha dispensado a los sujetos. Con ello es necesario reflexionar y reforzar la importancia que juega la educación física escolar en la formación escolar. Palabras clave: Residencia Pedagógica; Educación Física; Escuela secundaria.

Introdução

A Residência Pedagógica é um programa que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Tem como objetivo principal contribuir com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores através de fomentação à projetos desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES), que são selecionadas por meio de editais. Esses projetos são desenvolvidos em parceria com as redes de ensino e escolas públicas da educação básica que também devem cumprir com os requisitos propostos pela CAPES. Alguns dos documentos que regulamentam a Residência Pedagógica são a Portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018 que institui o Programa Residência Pedagógica; as Portarias CAPES n° 82, de 28 de maio de 2022 e 259 de 17/12/2019 que dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Uma das principais características da RPR é a integração dos futuros professores com o possível campo de atuação, ou seja, sua imersão nas escolas de ensino básico, atuando inclusive como professores regentes. Para isso, é importante a ação do professor preceptor que pertence a escola campo, e do professor formador que pertence a IES (FARIA; PEREIRA, 2019). A partir disso, são estimulados à docência e a uma reflexão acerca do contexto geral da educação e da sua formação como professores.

O curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás é contemplado com o programa de residência pedagógica desde o ano de 2020. Atualmente, desenvolve suas atividades junto a três escolas campo, sendo duas da rede de ensino municipal em Goiânia e uma na rede estadual. Esse relato de experiência expõe a vivência inicial de seis professores em formação que atuam em um Centro de Ensino Integral da região leste de Goiânia. As turmas de intervenção foram, até então, o 9º ano do ensino fundamental e turmas do ensino médio. Os conteúdos a serem trabalhados foram decididos coletivamente em observâncias aos documentos curriculares vigentes.

As atividades do edital n. 1/2022 começaram a ser desenvolvidas em outubro de 2022, a princípio com encontros na IES. Nesses encontros foram desenvolvidas atividades de cunho teórico como forma de preparação para atuar na escola campo. Estudos e reflexões dos documentos curriculares como a BNCC e o DCGO e estudos científicos como os de Saviani (2012), Libâneo (2006) e outros direcionamentos para atuação dos professores foram desenvolvidos para capacitação do trabalho docente dos residentes.

No ano de 2013 a instituição, até então Colégio Estadual Juvenal José Pedroso, aceitou fazer parte do projeto de implantação, ainda experimental, dos Centros de Ensino em Tempo Integral no Estado de Goiás. Passando por uma significativa modificação em seu funcionamento, como carga horária, matriz curricular e outras. O atendimento em tempo integral é visto por esta comunidade escolar como um desafio, principalmente por estar em uma região onde a grande parte dos estudantes ingressam em um trabalho formal ainda cursando o ensino médio, e por conseguinte, o ensino em tempo integral se torna incompatível com o perfil do jovem trabalhador. Mesmo assim, segundo o projeto político pedagógico, esse modelo de ensino já alcança seis anos de funcionamento e a instituição expressa resultados acadêmicos positivos “por proporcionar uma formação significativa aos indivíduos, dando acesso ao conhecimento científico e o fortalecimento das relações de valores exigidos no convívio social.” (PPP, 2022)

Uma das grandes diferenças do ensino de tempo integral está na organização do horário e da grade curricular. Em consonância com a Base Nacional Curricular, a disciplina de educação física na organização do currículo, se enquadra dentro da área de conhecimento de linguagens, códigos e suas tecnologias, sendo sua discussão despercebida no projeto político pedagógico, contudo, notoriamente a professora desempenha um papel bastante ativo nas atividades da escola, principalmente no trabalho coletivo como percebido por nós. Assim como a Educação Física, as outras disciplinas são componentes de grandes áreas, que são elas: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (BNCC, 2018)

Os encontros na escola campo Centro de Ensino em Período Integral Juvenal José Pedroso se iniciaram com o acolhimento da equipe gestora que abordaram as diferenças da escola de tempo integral, em questão de carga horária, grade curricular, disciplinas eletivas, projeto de vida e protagonismo juvenil, dentre outras características organizacionais. Os residentes tiveram alguns encontros para ambientação, observações da rotina da escola, estudo do Projeto Político Pedagógico da instituição, e simultaneamente o levantamento de informações para construção da Análise de conjuntura e mais a diante a construção do projeto de intervenção. No mês de novembro de 2022, iniciaram-se as visitas à escola campus com ambientação e posteriormente observação das atividades pedagógicas. Foram registradas em um diário de campo entregue a cada residente.

Uma das principais atividades acompanhadas foi o trabalho coletivo que era chamado anteriormente de conselho de classe. No CEPI, o trabalho coletivo é subdividido em grupos de professores de uma mesma área do conhecimento, cada grupo possui um coordenador, responsável por registrar as informações e posteriormente analisa-las junto aos outros coordenadores.

As intervenções junto as turmas iniciaram-se no ano letivo de 2023, em um contexto com muitas incertezas quanto a quantidade de turmas e quais séries iríamos atuar. Esta situação é semelhante em todas as escolas do Estado, conforme instituído pela Secretária de Estado da Educação. As aulas se iniciam antes a modulação de turmas e professores.

Metodologia

Foi entregue aos residentes e à professora da escola campo um diário de campo para registrar sistematicamente as informações relevantes, constituídas por observações e estudos. A partir dessas observações foi possível traçar uma linha temporal de acontecimentos referente a vivência na rede estadual de educação por meio da PRP, assim como também as experiências pessoais, coletivas e problemáticas enfrentadas. Também foram analisados importantes documentos como a Portaria CAPES nº 82/2022 e Documentos Curriculares (DCGO e BNCC). Foi aplicado um questionário aberto por escrito, o qual foi respondido por cinco dos seis residentes, e também uma entrevista semiestruturada, em que todos participaram para entender a experiência de cada um relacionado à

imersão no ambiente escolar como professores. Posteriormente, as respostas foram discutidas coletivamente e gravadas em áudio.

Resultados

Quando questionados em relação ao modelo de ensino em tempo integral, ambos enxergam ser uma experiência positiva para o aluno, citando como possibilidades maior engajamento com a escola, maior tempo de interação para expandir seus conhecimentos, aumentar sua sociabilidade e desenvolvimento pessoal e diminuir o tempo de exposição nas ruas sem supervisão dos responsáveis, além de perceberem maior participação e respeito ao comando dos professores. Essa visão é possível mediante a experiência prévia de alguns residentes em outras instituições de ensino em tempo parcial da rede estadual, advinda do estágio curricular obrigatório. Citam também, que perceberam como ponto negativo a reclamação persistente de alguns alunos por não conseguirem trabalhar no contraturno.

Em reunião com a equipe gestora e com a professora da instituição, foi relatado que esse é um dos principais desafios do ensino de tempo integral, reter o aluno. Visto que muitos se aproximam da maior idade, tendem a desenvolver a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, ou mesmo por já terem ingressado precocemente. Esse fato provocou em primeiro momento uma grande quantidade de evasão e/ou transferência para as escolas de tempo parcial. Com a nova estruturação da rede de ensino, a maioria dos colégios estaduais passaram a ofertar o ensino de tempo integral, com isso, houve o aumento da procura por vagas em escolas de tempo parciais e a diminuição de sua oferta.

Quando questionados a apontarem as dificuldades e pontos de melhoria, uma das principais problemáticas relatadas pelos residentes foi em questão a organização tanto da rede de ensino, responsável pela modulação dos professores, quanto do CEPI pela organização dos horários de aula da instituição. Acontecimentos como a imprevisibilidade, não terem um horário ou turma de intervenção pré-definidos, o horário de aula sair em cima da hora, foram citados como dificultadores na regência. Pois, os impossibilitou planejar uma sequência de conteúdos e também pensar estratégias específicas a cada turma. O que se tornou um agravante ainda maior pelo pequeno tempo que é destinado as aulas de educação física

Quando questionados em relação a atuação como professores regentes, ambos relataram ainda não sentir dificuldades além das citadas acima, principalmente por terem iniciado a regência recentemente e pelos alunos apresentarem um bom comportamento, o que foi ressaltado mais de uma vez pelos residentes.

Citando o que poderia melhorar no cenário educacional, ambos falaram sobre a valorização dos profissionais da educação, a necessidade de melhoria das condições de trabalho, melhor remuneração e reconhecimento. Questionados sobre a importância do PRP para a sua formação, sinalizaram positivamente, alegando conquistas como maior segurança na regência e o entendimento de como funciona uma aula na prática. Todavia, dos seis residentes somente um afirmou com certeza querer seguir a carreira docente.

Referindo-se às observações feitas ao início, o que mais nos chamou a atenção foi o trabalho coletivo por ser um momento de extrema importância, onde os professores podem compartilhar dificuldades, experiências, e obter informações para uma avaliação complexa de cada aluno. Entretanto, o período reservado ao trabalho coletivo é muito pouco, podendo se tornar algo superficial diante das sérias problemáticas expostas, sendo algumas delas, a não alfabetização em tempo correto, déficit de aprendizagem em disciplinas específicas, falta de interesse, ou limitação de

aprendizagem não determinada. O mesmo ocorre com o tempo destinado ao planejamento das aulas, o que tem sido insuficiente diante das novas demandas.

Conclusão provisória

A Educação Física como disciplina escolar traz inúmeras possibilidades de trabalho, abordagens, conteúdos e práticas que devem ser elegidas através de um olhar crítico-analítico do professor, a fim de melhor contribuir com a realidade e necessidades de seus alunos. O conteúdo a ser trabalhado precisa ser pensado, adequando-se as demandas de cada escola, turma ou indivíduo, podendo se abordar por meio de assuntos transversais relevantes socialmente. Nessa perspectiva, segundo Darido (2005), cabe ao Professor de Educação Física mais do que o ensino do gesto motor, mas também “problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal” incluindo três dimensões de ensino, Procedimental: fundamentos e técnicas; Atitudinal: valores, atitudes e comportamentos; Conceitual: Conceitos ligados as práticas.

A Educação Física possibilita aos estudantes inúmeras experiências corporais juntamente com a apreciação da cultura, discursos, processos e valores que as envolvem. Segundo a BNCC, nessa última fase do ensino básico, os alunos devem ser desafiados a refletir sobre as práticas corporais, sendo estas, as brincadeiras, os jogos, a dança, os esportes, as lutas e as práticas corporais de aventura, aprofundando seus conhecimentos sobre a potencialidade e os limites do corpo.

Contudo, a educação física nos últimos anos vem sofrendo uma grande defasagem de recursos no ensino público, seja dito em recursos físicos e materiais ou em carga horária de qualidade. A última frustração que tivemos foi a retirada de sua obrigatoriedade no ensino médio. Para Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) a não obrigatoriedade de disciplinas como a Educação Física, Filosofia e Sociologia reforçam a “hierarquização disciplinar na escola brasileira”. Também denota a grande negligência de uma formação integral que ainda tem sido dispensada aos sujeitos. Com isso, precisamos refletir e reforçar sobre a importância que a educação física escolar desempenha na formação do indivíduo.

Visivelmente as maiores problemáticas vivenciados pelos residentes estão relacionadas com o modelo de gestão vigente. A organização de turmas e dos horários das aulas tardiamente podem ter afetado o trabalho dos residentes em certa medida, assim como também todo o andamento pedagógico da instituição. Essa, e outras características vivenciadas, como o estabelecimento de metas nos procedimentos avaliativos e redução da carga horária destinada ao planejamento pedagógico compõem um novo modelo de gestão gerencial que segundo Oliveira e Alves (2018) vem sendo amplamente implementada em todo o país e apresenta um maior controle das ações pedagógicas, e “é ancorada nos princípios da eficácia, produtividade e de reprodução e assimilação da realidade”. Nesse modelo, as decisões importantes são centralizadas, geralmente fora da escola. Em contrapartida, a responsabilidade recai sobre a escola e ao professor pelo fracasso escolar. Um exemplo a se mencionar é a constante preocupação da escola para reter o aluno, principalmente pelo fator socioeconômico.

O modelo de ensino em tempo integral traz inúmeras possibilidades positivas aqui mencionadas, entretanto não podemos ignorar as inúmeras problemáticas que emergem junto, precisamos reforçar a importância da pesquisa acerca desses temas, para uma evolução do cenário educacional. Matricular-se em um CEPI para muitas famílias pode significar uma renda a menos, visto que muitos desses jovens já participam das responsabilidades financeiras da família. Nesse sentido, é preciso que pensemos acerca das políticas de assistência estudantil para educação básica, e se estas tem assegurado os direitos básicos do estudante nas redes públicas de ensino. Assim como também precisamos investigar até que certo ponto o modelo de gestão vigente pode limitar ou contribuir com uma formação integral do ser humano.

Referências

- BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. **A educação física no novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.
- BRASIL, **Portaria CAPES nº 38** de 28 de fevereiro de 2018.
- BRASIL, **Portaria CAPES nº 82** de abril de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018
- DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos na Educação Física na Escola.** 2005
- ESTADO DE GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. CEPI Juvenal José Pedroso. **Projeto Político Pedagógico.** 2022
- FARIA, Juliana Batista. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?** Revista de Educação Pública, vol.28 no.68 Cuiabá maio/ago 2019. Epub 21-Jan-2020.
- LIBANÊO. José Carlos. **Didática.** Cortez editora, São Paulo, 2006.
- OLIVEIRA, Sheila Santos de; ALVES, Miriam Fábila. **A reforma da gestão das redes estaduais de goiás e do rio de janeiro sob a égide da nova gestão pública.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, vol. 22, núm. 1, Esp., 2018, pp. 177-192
- SAVIANI. Dermeval. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM E A REPRESENTATIVIDADE DAS LETRAS DE RAP E DOS CÓDIGOS PENAIS NO COTIDIANO DE JOVENS EM REGIME DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

João Henrique Suanno ²²
Luzia Inêz Oliveira Sousa ²³

Resumo

O artigo é o recorte de uma pesquisa-ação realizada dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), localizada no Jardim Vera Cruz I em Goiânia, com meninas adolescentes na faixa de 14 a 18 anos em regime de privação de liberdade. Adotando como alicerce as experiências vivenciadas por meio das intervenções dentro do CASE, identificamos como representação linguística a apresentação dos jovens autores de ato infracional, por meio dos artigos do código penal referente ao crime cometido. O objetivo do artigo é investigar as interpretações e a análise social dos usos, funções e propósitos da língua portuguesa, especialmente as letras de rap no contexto social dos jovens dentro da instituição socioeducativa. A pesquisa foi realizada com cerca de 8 adolescentes do CASE, com duração de três meses de intervenções, conclui-se que as letras simbolizam a interrelação do jovem que habita as periferias do país, ou seja, o rap trata sobre as desigualdades sociais, raciais e culturais.

Palavras-chave: Centro de Atendimento Socioeducativo; Regime de Privação de Liberdade; Ato Infracional; Código Penal.

Resumen

El artículo es un extracto de una investigación-acción realizada en el Centro de Atención Socioeducativo (CASE), ubicado en Jardim Vera Cruz I, en Goiânia, con adolescentes de entre 14 y 18 años de prisión. Tomando como base las experiencias vividas a través de las intervenciones en el seno de CASE, identificamos como representación lingüística la presentación de jóvenes perpetradores de una infracción, a través de los artículos del código penal referidos al delito cometido. El objetivo del artículo es investigar las interpretaciones y análisis social de los usos, funciones y finalidades de la lengua portuguesa, especialmente las letras de rap en el contexto social de los jóvenes dentro de la institución socioeducativa. La investigación se realizó con alrededor de 8 adolescentes de CASE, con una duración de tres meses de intervenciones, se concluye que las letras simbolizan la interrelación de los jóvenes que viven en las afueras del país, es decir, el rap aborda las desigualdades sociales y raciales y cultural.

Palabras clave: Centro de Servicios Socioeducativos; Régimen de Privación de Libertad; Acto infraccional; Código Penal.

²²Pós-Doutorado em Educação – 2014 - Universidade de Barcelona/ES. Doutor em Educação – 2013 –Universidade Católica de Brasília/DF. Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona (2011/2012). Mestre em Educação – 2006 – Universidad de la Habana/PUC-GO. Psicopedagogo – 1994 -UCG/GO. Psicólogo – 1991 - UCG/GO. Professor do quadro permanente do PPGSS Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – IELT, da Universidade Estadual de Goiás. Professor titular efetivo e dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>. E-mail: suanno@uol.com.br.

²³ Mestra em Educação, Linguagens e Tecnologias- Universidade Estadual de Goiás - 2021. Licenciada em Educação Física – UEG/2018. E-mail: inezodfisica@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5355081998035580>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5102-0269>.

Introdução

Neste artigo faremos questionamentos acerca das práticas de comunicação e linguagem dos jovens em regime de privação de liberdade, em específico de alunos do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Goiânia no setor Vera Cruz I. Por meio das intervenções realizadas na instituição, foram observados, após recolher os materiais que compunham as perguntas das entrevistas e questionários, conteúdos escritos pelos jovens que não tinham somente relação com os questionamentos, mas sim com elementos de comunicação e códigos penais que representavam os crimes cometidos pelos jovens. Foi utilizado o diário de bordo para anotações dos momentos vividos dentro do CASE, já que nos era impossibilitada a entrada portando materiais diversos que, no entendimento da instituição, poderiam ser utilizados para provocar ferimentos entre os internos, ou entre os funcionários da instituição, ou visitantes. O diário de bordo nos possibilitou a relação dos aspectos de interesse da pesquisa e da relação dos pesquisadores com os adolescentes que ali se encontravam.

É importante compreender que as dimensões do letramento implicam também nas codificações e decodificações de palavras envolvendo determinado contexto social da época ou lugar, com os devidos propósitos, funções e usos da língua. A simples presença e habilidade do jovem de fazer uso de um código para transmitir um significado, seja por meio de um artigo do código penal que corresponde ao crime cometido pelo mesmo, constata-se a potencial compreensão do jovem de apreender o sentido dos códigos de linguagem.

“Considerando que os objetivos básicos da escola no trato da língua, é oportuno levantar a questão de se a escola deve trabalhar apenas o texto escrito ou envolver-se também com o texto oral.” (Marcuschi, 2008, p. 55). Trazendo como referência um dos objetivos básicos da escola, é importante salientar que dentro do CASE há uma escola formal, intitulada “Vida Nova”. Ao enfatizar que o ensino da escrita não deveria ignorar a fala e a contemplação da música e do movimento do rap e hip-hop, analisamos o conteúdo das letras das músicas e identificamos um conteúdo produzido pelos jovens das periferias que aponta as desigualdades e os problemas sociais em favorecimento de uma análise crítica da sociedade.

Partimos da hipótese de que, por meio do rap e da forte presença da oralidade nele contida, torna-se possível alimentar e enriquecer os conhecimentos da juventude urbana a respeito da linguagem, possibilitando uma entrada na escrita mais significativa e relevante do ponto de vista cultural (FERNANDES, 2014, p.11).

Considerando que as letras de rap representam parte do cotidiano de jovens da periferia, que descrevem vivências e casos ocorridos em sua comunidade com episódios próximos ou quase iguais a realidade, ponderamos o estudo do rap atrelado com a realidade do sujeito, e pode ser, desta maneira, um caminho do processo de letramento dos jovens de forma crítica, com análise da realidade social vivida por eles. “Desse modo, como afirma Lankshear (1987), "a transmissão e a prática do letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social" (Soares, 2009, p.88). Por meio de uma relação de sentido e significância para com os jovens a análise se deu dentro do contexto escolar, com o olhar voltado para os elementos que fazem parte da construção de sua identidade para, posteriormente, desenvolver noções e interpretações de textos baseados na norma científica e culta.

Relacionando ao conceito liberal de letramento, no qual, a pessoa letrada caracteriza-se como aquela capaz de escrever e ler certas palavras, no decorrer de leituras identificamos que este conceito é limitado, pois a segunda, fortemente influenciada pelo educador Paulo Freire, letramento é muito mais do que apenas saber ler e escrever, pois envolve a capacidade de correlação com o contexto em que as palavras são escritas. A partir desta ponderação notamos que os jovens da instituição conseguem identificar e relacionar a escrita, os códigos penais, as manifestações linguísticas das músicas de rap e hip hop com o contexto que vivem, envolvendo nuances e sentidos que as palavras assumem em cada contexto, permitindo compreender que os jovens dentro da instituição são letrados.

Metodologia

O presente trabalho se referencia no materialismo histórico dialético, formulado por Marx, centralizando na apreensão e explicação da dinâmica das relações sociais justificado por meio da pesquisa qualitativa com informações que também podem ser mensuradas ou quantificadas por meio desse tipo de pesquisa.

Mas não só o tema a ser pesquisado influencia a escolha de técnicas de pesquisa. Também o método e o referencial teórico influenciam nesta escolha, pois um empirista certamente irá escolher trabalhar com “dados quantitativos” ou com trabalho de campo. Enquanto um pesquisador que trabalhe com a perspectiva marxista poderá optar pela análise do discurso ou qualquer outra técnica considerada “qualitativa”. (Viana, 2004, p.25).

Serão analisadas reflexões diante os relatos a partir de intervenções realizadas dentro do CASE e com material informativo coletado durante as entrevistas e questionários.

A análise do mundo da cultura, práticas, representações e símbolos dos jovens no CASE

Iniciamos com atividades relacionadas ao campo da Educação Física, por meio de oficinas de ensino e prática dos jogos de Xadrez e aulas de Dança. A parceria concretizada com a Universidade Estadual de Goiás - UEG e Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE, por meio de todos os trâmites judiciais aprovados em prol da entrada na instituição e continuidade das atividades durante o último semestre do ano de 2018. Nas primeiras intervenções tivemos um enfoque com as atividades teóricas e práticas e, após foram realizados discussões e debates entre as meninas acerca do surgimento do rap, hip hop e funk para posteriormente finalizar com as entrevistas e questionários. Antes de iniciarmos com a oficina de dança, entregamos uma folha de papel em branco, para as meninas colocarem as músicas de sua preferência.

Foram observadas na folha de papel com a descrição e pedidos das músicas, algumas informações referentes ao código penal que representava o crime cometido pela adolescente. Além do mais, analisamos algumas letras de músicas de rap e hip-hop pedido por elas, que trazem significados que caracterizam o contexto social da adolescente em regime de privação de liberdade. Pressupõe Lankshear (1987) que o letramento depende essencialmente de como a leitura e escrita são praticadas e concebidas, não existindo uma definição única sobre o conceito de letramento, existem várias correntes que definem o conceito, as tradicionais (liberais) que são os conservadores que reproduzem o *status quo*, e os radicais ou revolucionárias que buscam fazer do letramento um instrumento para libertação e conscientização dos sujeitos, ou seja, fazer o uso social, intervir e manifestar por meio da linguagem.

O livro Letramento, cuja autoria é de Soares (2009) traz vários autores para a discussão, dentre eles Street (1984) com uma concepção de prática social e uma conotação ideológica para o letramento, para ele o letramento está vinculado as práticas sociais, o letramento não é algo neutro, possui expressões políticas, sociais e ideológicas. Sendo assim, a natureza do letramento não é autônoma ou mecânica, mas sim social, todo processo de leitura e escrita é um processo vinculado também as instituições sociais onde ela surge (escolas, família, internet).

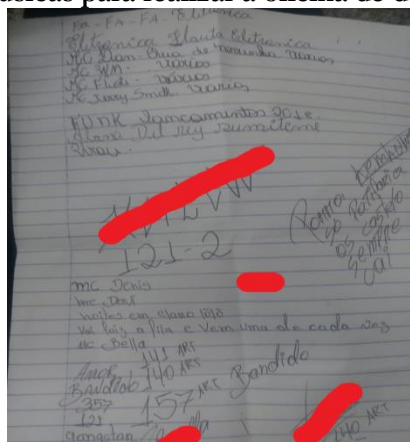
(...) Letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para "funcionar" adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, "revolucionária", letramento não pode ser considerado um "instrumento" neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (Soares, 2009, p. 75).

O letramento concebido dentro do ambiente escolar é posto como potencializador das demandas do capital, que apenas reforça e aprofunda as relações econômicas do sistema capitalista, por meio do estudo e aprendizado de pequenas demandas do uso da língua, sem aprofundamento sistematizado tornar o sujeito capaz de exercer e compreender pequenas coisas do cotidiano afim de responder com comportamentos básicos as demandas dos grupos dominantes da sociedade.

Diante disso, os jovens dentro do sistema socioeducativo, que foram em sua maioria, negligenciados do lazer, esporte e do acesso ao conhecimento histórico produzido pela humanidade, da construção e práticas do uso da língua culta, fazendo assim, que os representantes do funk, do rap e hip hop auxiliasse aos jovens a compreender a dinâmica do mundo capitalista, por meio das músicas se manifestavam em prol da realidade dos jovens urbanos auxiliando-os a compreender o mundo em que vivem.

De acordo com a imagem abaixo podemos identificar algumas informações que comprovem as manifestações das jovens do sistema socioeducativo, relacionado principalmente a escrita que apresenta o artigo do código penal que concebe o significado relacionado ao crime por elas cometido. As demais informações contidas na imagem, refere-se as músicas pedidas para a aula de dança, na qual, em sua maioria foram músicas de funk, estilo musical este, que exaltam o poder do tráfico e expressam os valores, normas de jovens que produziram as letras dentro da favela.

Figura 1- Músicas para realizar a oficina de dança no case.



Fonte: Compilação da autora.

Portanto, fazendo uma análise do uso da linguagem e estabelecendo um foco nas práticas de letramento levando em consideração também que “(...) O conceito de letramento passa a ser plural, ou seja, letramentos” (Rojo, 2009, p. 102), podemos estabelecer que entre as jovens da instituição as práticas de exposição da escrita:

São chamados os letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana nas culturais locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência”. (Rojo, 2009, p. 102).

A importância de letramentos críticos e protagonistas, “possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença” (Rojo, 2009, p.108). É preciso conectar o conhecimento da educação linguística colocando em contato com os das culturas locais, da comunidade, da escola e do aluno. “(...) O letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (Street, 2014, p. 41). Portanto, é necessário fazer uma leitura de todo o produto produzido historicamente pela sociedade e, nesse caso em se falando de estilos musicais em específico, colocando em contato os elementos que os estimulam fora da escola, as músicas, os raps, funk e hip hop escutados.

Tratar da concepção de linguagem em Bakhtin requer que se considere que, embora o paradigma bakhtiniano se contraponha a tendências redutoras da sistematização da língua, não desconsidera a importância de um sistema diferenciado de signos para compreender a complexidade enunciativa de situações particulares. (Fanti, 2003, p.99).

Em determinada esfera da atividade humana, o indivíduo e sua capacidade de se expressar no uso da linguagem consistirá em estabelecer sentidos diferentes em determinados contextos, “são as outras vozes discursivas - posições sociais, opiniões - que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção” (Fanti, 2003, p. 98), estabelecendo com o outro e com ambiente significados e símbolos característicos que possuem semelhança com a esfera da realidade.

A linguagem do ponto de vista bakhtiniano tem vida em um espaço enunciativo-discursivo e, com isso, amplia-se mais ainda ao ser considerada não como um privilégio do verbal, ou seja, todas as manifestações que tenham a interferência do homem constituem-se como linguagem, enunciado, texto. (Fanti, 2003, p. 100).

Toda manifestação humana relacionada ao discurso está ligada a situações sociais, históricas e culturais, ainda segundo Fanti (2003) considerando a palavra como o elemento mais puro e sensível das transformações sociais, concluímos que a palavra vive inscrita sob a ideia de uma manifestação humana, atribuindo um cunho social e dialógico dos signos e elementos linguísticos.

Distante dos olhares dos pais e da escola, o CASE se torna um espaço influenciador para novas maneiras de produção e formação de significados, onde estabelece novas relações, seja de comunicação ou constituindo novas formas de conduta e costumes. Sendo, a forma de socialização para os que estão privados da liberdade se resumindo em ouvir músicas dentro dos espaços de alojamento, como relatado pelas jovens.

Nas periferias constatamos uma efervescência cultural protagonizada por parcelas dos setores juvenis. Ao contrário da imagem socialmente criada a respeito dos jovens pobres, quase sempre associada à violência e à marginalidade, eles também se posicionam como produtores culturais. 1 Entre eles, a música é o produto cultural mais consumido e em torno dela criam seus grupos musicais de estilos diversos, dentre eles o rap e o funk. (Dayrell, 2002, p. 119).

Analisando algumas músicas da preferência das jovens, notamos ser o ponto chave que tornam visíveis as tensões que vivem na sociedade e principalmente na periferia, pois segundo Dayrell (2002) é a experiência social que articula o trabalho do indivíduo, que constrói uma identidade, uma coerência e um sentido às suas ações sempre dialogando com as lógicas de ação que já se encontram determinadas. “O cotidiano institucional é uma das múltiplas dimensões da vida cotidiana, não há como fragmentar a cotidianidade. É constituído por pessoas, regras, por normas e por relações de poder”. (Arruda, 2012, p. 39).

Trazendo alguns trechos de músicas de preferências das jovens na instituição, conclui-se que a letra é repleta de explicações que relatam as condições que muitas vivenciaram antes do período de internação, portanto, “é a experiência social que articula o trabalho do indivíduo, que constrói uma identidade”. (Dayrell, 2002, p. 121). Mas, os jovens desta era, são os que mais possuem acesso às redes sociais, conjuntos de citações culturais, porém a maioria vive no subdesemprego, ganham pouco e não possuem acesso aquilo que veem e assistem na televisão.

Um pequeno trecho de Racionais- Vida Loka (parte 1):

*Programado pra morrer nós é
Miséria traz tristeza e vice-versa
Inconscientemente vem na minha mente inteira
Na loja de tênis o olhar do parceiro feliz
De poder comprar o azul, o vermelho.*

(Single de Racionais MC's do álbum *Nada como um dia após o outro dia*. Lançamento e gravação em 2002, autor da música Mano Brown)

A música retrata o futuro marcado pela morte, a vida marcada pela miséria e como consequência a tristeza, o desejo caracterizado pelo consumo que está distante do eu lírico da música, onde o produto só fica pelos olhares do jovem de poder comprar e não o conseguir. As passagens da música representam bem a realidade do adolescente da periferia, sem acesso aos produtos do capital, pondera-se por meio, das reflexões marcado pelo Rap, Funk ou Hip Hop, como forma de externar os sentimentos diários das classes minoritárias.

No Brasil, a difusão do funk e do hip hop remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados “bailes black” nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela black music americana, principalmente o soul e o funk, milhares de jovens encontraram nos bailes de finais de semana uma alternativa de lazer até então inexistente. Desenvolveram-se nos mesmos espaços, por jovens de uma mesma origem social: pobres e negros, na sua maioria. Tanto a música rap e funk quanto o seu processo de produção continuam apresentando algumas semelhanças, fiéis à sua origem, tendo como base as batidas, a utilização de aparelhagem eletrônica e a prática da apropriação musical. Os dois estilos são mais democráticos, não tendo como pré-requisito a utilização de instrumentos musicais, o domínio de habilidades técnicas musicais nem mesmo maiores custos com a montagem e a organização dos locais para exibição pública. Para os jovens da periferia que, geralmente, não têm acesso a uma formação musical, o rap e o funk são dos poucos estilos que lhes permitem realizar-se como produtores

musicais e artistas. Não é sem razão que grupos de rap e duplas de MCs10 tendem a cantar apenas suas próprias músicas, sendo raro que cantem músicas de outros grupos. (Dayrell, 2002, p. 126).

A maioria dos adolescentes do CASE afirmam não ter acesso aos bens culturais, como teatro, cinema, artes. Porém, afirmam que gostariam de realizar algo relacionado à música, por falta de recursos financeiros o hip hop e funk são os elementos comuns de fácil acesso e sem custo financeiro para sua produção. Ao decorrer dos anos esse estilo musical assumiu formas de expressões e significações características da periferia e da realidade do jovem.

Os jovens envolveram com a força das palavras, produzindo elementos e elaboraram frases precisas para dizer o que queriam por meio das letras do hip hop. Reconhecendo então, que as letras retratavam a sua vida e seu cotidiano, tanto dentro quanto fora da instituição.

Considerações finais

Tratar-se da concepção da linguagem e suas múltiplas funções dentro da instituição como exemplo, é tratar de um processo que envolve várias noções e signos, que isoladamente possui uma dimensão que envolve o interior e o cotidiano de cada jovem. A representação da mesma pelo artigo do código penal, representa a estigmatização da adolescente dentro daquele espaço, onde sua subjetividade e aspectos pessoais de sua imagem é representada por um crime.

Crime este, que é um elemento codificado pelo Estado que construiu as representações de valores morais, transformando-o assim, em sujeito criminoso ou o bandido. Essa representação da figura da jovem, utilizando de códigos penais é complexa, pois os olhares são reflexos dos diferentes lugares de enunciação, o próprio CASE (Centro de Atendimento Socioeducativo) projeta esta configuração das jovens. Configuração que se estabelece como definição de força e poderio dentre as demais, no qual, o crime de maior periculosidade é significativo de poder e temor dentre as demais.

Essas ponderações foram realizadas com o decorrer das intervenções. Por meio do diálogo e aproximação com as adolescentes, podemos perceber que a representação pelo código, traz maior respeito, sendo elemento crucial para a sua sobrevivência dentro daquele espaço, principalmente para a ala feminina.

Portanto, as limitações dos jovens no acesso aos bens de consumo, dos limites das formas de lazer, aos bens culturais, à saúde, educação são os fatores predominantes para a produção e experiência nos grupos musicais que exigem menos custos financeiros, como o rap, hip hop e funk. Sendo a música um dos mecanismos de elucidar seus problemas, as desigualdades sociais, econômicas e culturais, o aspecto central a reivindicação da juventude, além de ser uma maneira de inserção social, com sentimento de pertencimento à sociedade buscando, dessa forma, seu lugar de ser dentro dela.

Referências

- ARRUDA, Daniel. **Espelho dos invisíveis**: O Rap e a poesia no trabalho prático- reflexivo com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Belo Horizonte- MG. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. São Paulo, 2012.
- DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Universidade Federal de Minas Gerais, Educação e Pesquisa. São Paulo, 2002.
- FANTI, Maria Da Glória. **A Linguagem em Bakhtin**: pontos e pespontos. Revista Est. Ling, 2003.
- FERNANDES, Ana. **O Rap e Letramento**: A construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo. Dissertação de mestrado da Faculdade de Educação de São Paulo. São Paulo, 2014.

MARCUSCHI, Luiz. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. Editora Parábola. São Paulo, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3ª Edição. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Parábola Editorial. 1ª edição. São Paulo, 2014.