

Versão impressa **ISSN 1413-0963**
Versão eletrônica **ISSN 2674-9947**

interMeio

NÚMERO 56

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

Objetos em Disputa no Contexto Educacional

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação



**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS
Prof. Dr. Linoel de Jesus Leal Ordóñez – UFMS
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS
Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFMS
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni Istituto Nazionale
Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE),
Torino, Itália – IT
Prof. Dr. Freddy Marin - Universidade de la Costa, Colômbia
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero Universidad Santiago de Chile,
Santiago, Chile
Prof. Dr. José Carlos Morgado Instituto de Educação Universidade
do Minho, Braga, Portugal
Profa. Dra. Lidia Govea de Bustamante - Universidade Politécnica
do Litoral, Guayaquil, Equador
Profa. Dra. Mahly Martinez - Universidade Nacional de Educação,
Cuenca, Equador
Profa. Dra. Mariëtte de Haan Utrecht University - Faculty of Social
Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and
Development in Childhood and Adolescence
Heidelberglaan 1 Netherlands. Holanda
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra - Universidad Granada, Espanha
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação - Universidade do Porto. Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa Universidad de Alcalá de Henares - UAH
- Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán.
Madrid, Espanha



Esta publicação está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. A publicação pode ser compartilhada desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pt>

interMeio

Editores Científicos Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História,
Política, Sociedade (PUC/SP)
fabiany.tavares@ufms.br

Linoel de Jesus Leal Ordonez

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de
Zulia/Venezuela (Divisão de Estudos para Graduados
da Faculdade de Humanidades e Educação)

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Impressão e Acabamento
Secretaria da Editora UFMS

Tiragem

100 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616



Revista publicada com recursos da

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995)- .
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

Sumário

DOSSIÊ OBJETOS EM DISPUTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

- A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES 11
Aline de Novaes Conceição
Adriana Alonso Pereira
- TRANSGREINDO A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR POR MEIO DO ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA 30
Flavia Rodrigues Lima da Rocha
Paulo Vinícius Baptista Silva
- EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS/DOCUMENTOS
CURRICULARES LOCAIS PÓS BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (2017) 44
Christiane Caetano Martins Fernandes
- A INSERÇÃO DA CULTURA FÍSICA NA ESCOLA
NORMAL DO PARANÁ: DA GYMNASTICA AOS
PRIMEIROS JOGOS E ESPORTES (1917-1930) 61
Vera Luiza Moro
Marcelo Moraes e Silva

ASSIMETRIAS REGIONAIS: OS PERIÓDICOS NA
ÁREA DE EDUCAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE
Giselle Cristina Martins Real
Alessandra Cristina Furtado

85

Demanda Contínua

TEORÍA DE LA INTERPRETACIÓN:
DISCURSO Y EXCEDENTE DE SENTIDO
PAUL RICOEUR
Carlos Eduardo Díaz Loyo
Egledys Guadalupe Zarraga Ramirez

105

No ano 2022 não foram poucas as demandas para o Ensino Superior e suas estruturas de gestão da ciência e da tecnologia. Universidades aos poucos voltaram ao ensino presencial, sem desconsiderar que o ensino remoto emergencial conseguiu socializar o conhecimento, por meio de novas narrativas sobre o ensinar (e aprender) dentro de um novo modelo de educação mediada por tecnologia.

Vale registrar, que nessa mediação a Educação empreendeu esforços para continuar a produzir conhecimentos, ciente da enorme diversidade de realidades educacionais, sociais e econômicas, por si só, um grande desafio mesmo em períodos não emergenciais.

Tal continuidade, no universo deste periódico, materializou estratégias de adequação de suas políticas e práticas editoriais, culminando com a Avaliação QUALIS CAPES no estrato A3, que acabou por recompor uma visão de futuro acerca de seu comportamento de publicação, a adesão aos novos objetos e tecnologias “pós” pandemia e, a perspectiva de mobilidade ascendente da posição demarcada no estrato, e sua possibilidade de continuar mais além do contexto Brasil, seguindo sua estratégia de posicionamento internacional.

Acresce-se a isso, a ciência das necessidades de aprimoramento em resposta aos avanços da produção e visibilidade das pesquisas em educação,

bem como da dependência constante de uma comunicação eficaz, viabilizadora da sua condição de veículo de divulgação do conhecimento científico.

A par disso, este número responde ao Dossiê intitulado **Objetos em Disputa no contexto educacional**, iniciado pelo texto **A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES** da autoria de Aline de Novaes Conceição & Adriana Alonso Pereira. As autoras analisam os estudos sobre as concepções de professores acerca da interdisciplinaridade, por meio da revisão de literatura em duas bases de dados. Como conclusão, informam a existência de pequena quantidade de estudos que investigam as concepções de professores sobre a interdisciplinaridade e, entre os localizados, evidencia-se uma concepção docente superficial acerca da abordagem interdisciplinar.

Flavia Rodrigues Lima da Rocha & Paulo Vinícius Baptista Silva em **TRANSGREDINDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR POR MEIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**, analisam entre as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades da BNCC de História para o 6º ano, as possibilidades de inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, exigência da Lei 10.639/2003, que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste contexto, registram que, ainda, há muito a ser conquistado pelo currículo de História, predominantemente europeizado. Contudo, não se pode negar as conquistas do movimento negro nacional no interior da BNCC, através de toda sua luta para que suas histórias sejam contadas e devidamente valorizadas.

Ainda, sobre a Base Nacional Comum Curricular, Christiane Caetano Martins Fernandes apresenta **EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS PÓS BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)**, no qual analisa textos/documentos curriculares (TDC) prescritos, conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais. As análises tomam como objetos e fontes os TDC de Educação Física (EF) destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, e produzidos por redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste do Brasil, isto é, Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e o Distrito Federal (DF), em período posterior a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Na sequência, o texto **A INSERÇÃO DA CULTURA FÍSICA NA ESCOLA NORMAL DO PARANÁ: DA GYMNASTICA AOS PRIMEIROS JOGOS E ESPORTES (1917-1930)**, investiga a ocorrência do processo de incorporação dos elementos da cultura física pela Escola Normal do Paraná, no período compreendido entre os anos de 1917 a 1930. Os autores, Marcelo Moraes & Silva e Vera Luiza Moro, apontam que nesse processo de incorporação dos elementos da cultura física, a Escola Normal do Paraná apoiou-se nos argumentos de uma ginástica racional do médico belga René Ledent, para posteriormente incorporar os jogos e algumas práticas esportivas. Nesse movimento, registram que a área relativa à Educação Física foi se consolidando no Paraná a ponto de se começar a pensar, na década de 1930, em alguns aparelhos institucionais mais especializados, como uma Inspetoria de Cultura Física.

Mantendo a perspectiva de localização geográfica, incursionamos por **ASSIMETRIAS REGIONAIS: OS PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE**, de Giselle Cristina Martins Real & Alessandra Cristina Furtado. Neste texto as autoras introduzem uma provocação para os periódicos na grande área de Educação, particularizada no cenário dos periódicos em educação na região Centro-Oeste. As assimetrias que a caracteriza, serve de instrumento potencializador do necessário debate na área, especialmente em um momento em que está em curso a elaboração de um novo Plano Nacional de Pós-Graduação. Diante disso, informam a necessidade da formulação de políticas específicas voltadas para a equanimidade dos periódicos com vistas a estabelecer vertentes mais democratizantes em contraposição ao contexto assimétrico que caracteriza o Sistema Nacional de Pós-Graduação e, conseqüentemente, os periódicos na área Educação.

Na seção *Demanda Contínua*, com uma Resenha, temos Carlos Eduardo Díaz Loyo & Egleddy Guadalupe Zárraga Ramírez apresentando **TEORÍA DE LA INTERPRETACIÓN: DISCURSO Y EXCEDENTE DE SENTIDO** do autor francês Paul Ricoeur. Para tanto, discutem os principais elementos que compõem a obra, entregando um breve resumo de cada ensaio e suas vinculações com outras obras mais difundidas do autor. Ao final tecem algumas aplicações possíveis para os campos da Educação e das Ciências da Linguagem.

Os editores

Dossiê

Objetos em Disputa no Contexto Educacional

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: concepções de professores

INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION: the teachers' perceptions



Aline de Novaes Conceição* 

Adriana Alonso Pereira** 

INTRODUÇÃO

As políticas públicas sugerem e ou normatizam que a prática docente necessita ser guiada pela abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013; BRASIL, 2018). Contudo, por mais que os documentos ressaltem a importância dessa abordagem para o desenvolvimento de processos de ensino mais integrados com a realidade, muitos são os desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas na perspectiva interdisciplinar (LENOIR, 2012; OCAMPO; SANTOS; FOLMER, 2016).

É importante considerar que há diferentes concepções acerca da interdisciplinaridade, para Luck (2013), pode ser concebida como um modo de se trabalhar com o conhecimento, o qual favorece a reintegração dos aspectos que são abordados de maneira isolada nas disciplinas.

De acordo com Fazenda (2013), se concebermos a interdisciplinaridade apenas como junção das disciplinas, o currículo será concebido apenas em termos de “grade curricular”, o que não procede, pois, o currículo, consiste em articulações com as práticas e saberes, buscando o desenvolvimento do educando, por si não é um documento inflexível, mas apresenta possibilidades históricas e culturais de alterações, ao contrário do que sugere o termo

* Professora adjunta do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus do Pantanal (CPAN). E-mail: alinenovaesc@gmail.com.

** Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -Unesp/ campus Marília. E-mail: adriana.hds@gmail.com.

“grade” (BRASIL, 2010). Assim, é necessário considerar que os conhecimentos são historicamente produzidos e acumulados. Com isso, a interdisciplinaridade, ao ser analisada, também necessita de um viés cultural.

A interdisciplinaridade também pode ser compreendida como um movimento de reconstrução de sentido dos educandos pelos conhecimentos aprendidos e como uma possibilidade de traçar novos caminhos, frente aos problemas, que vivenciamos na contemporaneidade (TAVARES, 2013).

Adicionalmente, Lenoir (2012) caracteriza a interdisciplinaridade a partir de quatro finalidades, a saber: científica, escolar, profissional e prática. Refletir-se-á, a interdisciplinaridade no campo escolar. Considerando que a autora a organiza em curricular, didática e pedagógica.

Ao considerar o sujeito aprendente como sujeito de referência do trabalho com a interdisciplinaridade, apropriar-se dos conceitos de ensino e de formação torna-se fundamental ao professor que pretende trabalhar com a interdisciplinaridade escolar. Dessa forma, “[...] A interdisciplinaridade escolar é, por sua vez, curricular, didática e pedagógica.” (LENOIR, 2012, p. 55).

A interdisciplinaridade curricular reflete e analisa a constituição das matérias escolares, suas funções, o lugar que ocupam, sua estrutura, objetos de estudo e conexões de interdependência. Desse modo, como pontuado por Lenoir (2012 p. 57), “[...] a interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares.”.

Com isso, é importante compreender que não há privilégio de uma disciplina em detrimento a outra, compreendendo que o sujeito é histórico e cultural, na educação básica, necessita de uma formação ampla que considere as várias dimensões do conhecimento e não somente a que está relacionada com leitura, escrita e numerais.

Prosseguindo, a interdisciplinaridade didática trata de questões relacionadas à prática educativa e de como possibilitar práticas integradoras. Assim, almeja “[...] a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem.” (LENOIR, 2012, p. 58). Desse modo, a aprendizagem será a apropriação do conhecimento e a interdisciplinaridade está relacionada com esse processo, que precisa ocorrer de forma articulada com todos os tipos de conhecimentos.

Por sua vez, a interdisciplinaridade pedagógica visa assegurar que, de fato, a interdisciplinaridade didática se efetive no contexto escolar, uma vez que reconhece a existência de aspectos, que interferem no trabalho da interdisciplinaridade no contexto escolar, a saber: gestão da classe, aspectos pessoais dos educandos e dos professores, conflitos internos e externos à sala de referência¹ ou de aula, concepções e projetos pessoais de educandos e professores. Desse modo, é importante compreender o “[...] conjunto de dimensões próprias à dinâmica real da sala de aula, não somente uma teorização da prática interdisciplinar sobre o plano didático no seio de modelos ricos e coerentes.” (LENOIR, 2012, p. 59).

Compreender a interdisciplinaridade também como uma atitude frente ao ensino, envolve o destaque do papel docente frente aos desafios da educação. Freire (2020, p. 24) menciona que o educador é aquele que ensina e que, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Nesse sentido, ao conceber o processo de ensino como dialético, isto é, como nos dizeres de Freire (2020), ao ensinar também aprendo, podemos destacar o papel da interdisciplinaridade como fundamental para a compreensão da relação ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita ao educador um constante processo de ir e vir, pensar a teoria na prática e vice-versa.

Nos dizeres de Fazenda (2012, p. 31), “[...] o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com os educandos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino.”

Tendo em vista que a apropriação do conhecimento pelos educandos requer uma organização cognitiva e de que o professor é o sujeito mediador da aprendizagem, investigar as concepções de professores sobre o conceito de interdisciplinaridade é importante, haja vista que a interdisciplinaridade tem por finalidade favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos e que, para tanto, requer a organização dos saberes escolares, atuando nos planos curriculares, didáticos e pedagógicos.

¹ Terminologia utilizada para tratar das salas utilizadas na Educação Infantil, que para além de aulas, envolve vivências que contribuirão para o desenvolvimento dos educandos

Assim, é importante destacar que as concepções são indicadores de atitudes e a maneira como se concebe qualquer temática interferirá diretamente na maneira que o professor trabalhará com aquela temática. Além disso, compreender as concepções, nos favorece sobre o pensar em elementos necessários para uma intervenção na formação contínua docente.

Em face desse contexto, ao considerar o professor como mediador da aprendizagem do educando e diante das necessidades da conjuntura atual acerca da importância de desenvolver uma perspectiva interdisciplinar no âmbito escolar, como poderia o professor planejar e oportunizar um ensino que abarcasse os aspectos interdisciplinares sem a real compreensão dessa abordagem?

Desse modo, o presente estudo visa analisar criticamente estudos que tratam sobre as concepções de professores sobre a interdisciplinaridade, identificando as compreensões, metodologias e recortes mobilizados.

MÉTODO

Como método do estudo, cujos resultados estão apresentados neste texto, foi realizada uma revisão bibliográfica, que de acordo com Koller, Couto e Honendorff (2014, p. 41), objetiva “[...] organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre determinado tema.” Para isso, foram utilizados os seguintes descritores: “Interdisciplinaridade” e “Interdisciplinar” no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na *biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online* (SciELO), todos disponíveis *on-line*.

Os critérios para a seleção dos estudos incluíram: estudos brasileiros, estudos que apresentassem no título os termos: “interdisciplinaridade” e/ou “interdisciplinar” e estudos pautados em resultados que se propuseram a investigar as concepções de professores sobre interdisciplinaridade.

O recorte temporal utilizado, abrange o período de 2015 a 2020, pois em 2015, iniciaram-se mobilizações nas escolas brasileiras para discussões preliminares da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), a partir disso, selecionaram-se os cinco anos posteriores ao início dessas discussões, ou seja,

2020. É importante ressaltar que a BNCC, é um documento que embasa os currículos das escolas brasileiras, tendo como defesa a organização interdisciplinar dos conhecimentos (BRASIL, 2018).

A partir desses critérios, no banco de periódicos Capes, foram localizados 155 textos, dentre esses, apenas oito investigaram as concepções de professores sobre interdisciplinaridade. As pesquisas que contemplaram o objetivo desse estudo foram realizadas tendo como organização as diferentes etapas da educação, a saber: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino médio, Ensino técnico e Ensino Superior.

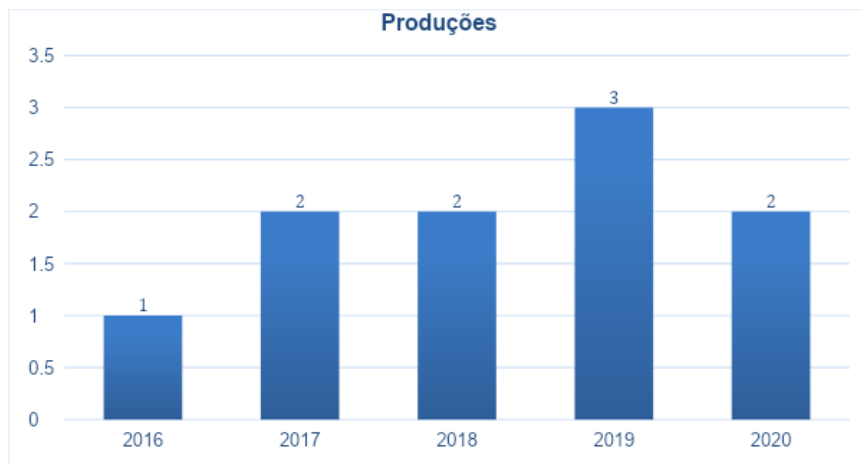
Na biblioteca *Scielo*, foram localizados 21 estudos utilizando os mesmos termos e recorte temporal. As pesquisas que contemplaram o objetivo desse estudo foram realizadas tendo como organização duas áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Dos 21 localizados, apenas dois tiveram por objetivo investigar as concepções ou representações de professores sobre a interdisciplinaridade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos 176 estudos recuperados no Capes e *Scielo*, como apresentado, foram identificados apenas 10 artigos que objetivaram investigar as concepções de professores acerca da interdisciplinaridade. É importante destacar que alguns estudos tiveram por objetivo investigar a concepção de professores sobre a abordagem interdisciplinar em disciplinas específicas.

Os resultados da pesquisa apontam que há uma baixa produção científica acerca da concepção de professores sobre a interdisciplinaridade, como pode ser verificado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição das produções científicas localizadas em função dos anos



Fonte: Elaboração própria.

Com base na análise, do Gráfico 1, é possível visualizar que não foram localizados textos que tratassem da temática em questão no ano de 2015, momento em que estava sendo discutido essa questão com a BNCC, buscando um conhecimento distante do fragmentado, sendo mais articulado.

Em relação à predominância da etapa educacional nas publicações analisadas, localizamos apenas um (1) estudo, o qual objetivou investigar as concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguido de dois (2) estudos nos Anos finais do Ensino Fundamental; três (3) no Ensino Médio; três (3) no Ensino Superior e um (1) na Educação de Jovens e Adultos.

É possível verificar que a predominância dos estudos que investigaram as concepções de professores sobre interdisciplinaridade se refere ao Ensino Médio e Ensino Superior. O que demonstra uma preocupação com a articulação do conhecimento na etapa final da Educação Básica e na superior, o que pode se justificar pela compreensão de que o trabalho interdisciplinar exige habilidades e competências apropriadas pelos educandos, o que não procede de fato, pois desde a Educação Infantil é possível o docente trabalhar de forma a articular os saberes.

Além desses dados, para analisar os estudos localizados, também é importante apresentar no Quadro 1, a seguir a abordagem metodológica e procedimentos para localização de dados.

Quadro 1 – Descrição dos estudos quanto aos objetivos e abordagem metodológica.

Título dos estudos	Objetivos	Abordagens metodológicas e procedimentos de coleta de dados
Estudo 1- <i>Concepções pedagógicas de professores/as da educação de jovens e adultos sobre interdisciplinaridade</i> (ROCHA, 2017).	Identificar e analisar concepções pedagógicas de professores/as da Educação de Jovens e Adultos sobre a interdisciplinaridade no contexto de uma escola pública do Distrito Federal.	Abordagem qualitativa. Observação em sala; questionário socioeconômico e entrevistas.
Estudo 2 - <i>Um olhar sobre a concepção docente de interdisciplinaridade em uma escola de Ensino médio da rede privada</i> (SILVA, L., 2017).	Compreender a concepção docente de interdisciplinaridade do ponto de vista dos professores que atuam no Ensino Médio do Sistema de ensino do Serviço Social da Indústria (SESI)-SP.	Abordagem qualitativa. Entrevista semiestruturada e análise documental.
Estudo 3- <i>Interdisciplinaridade no ensino jurídico: reflexões a partir da percepção de docentes e discentes do curso de direito da Universidade Federal do Amazonas UFAM</i> (ARAÚJO, F. 2018).	Refletir acerca da interdisciplinaridade no ensino jurídico, a partir da percepção de docentes e discentes do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).	Abordagem quali-quantitativa. Análise documental e questionário.
Estudo 4- <i>Os múltiplos sentidos da interdisciplinaridade: concepções e práticas docentes nas escolas públicas de ensino médio do Maciço do Baturité</i> (ARAÚJO, I. 2018b).	Captar os diferentes sentidos que os docentes, das escolas estaduais da realidade regional do Maciço do Baturité, atribuem à reflexão e/ou ação interdisciplinar.	Abordagem qualitativa. Grupo focal.

Título dos estudos	Objetivos	Abordagens metodológicas e procedimentos de coleta de dados
Estudo 5- <i>Interdisciplinaridade: concepções e práticas de docentes em um Instituto da Universidade Federal da Bahia</i> (SANTOS, 2019).	Compreender as concepções e práticas interdisciplinares de docentes do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia.	Revisão integrativa, pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante.
Estudo 6- <i>Reflexões sobre o itinerário formativo de pedagogos: os sentidos atribuídos à interdisciplinaridade</i> (SILVA, G., 2019).	Compreender o sentido da interdisciplinaridade na formação docente de pedagogos da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina – PE.	Pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas. Grupo focal e aplicação de questionários.
Estudo 7- <i>A educação física escolar na perspectiva interdisciplinar: um estudo de caso no contexto da escola pública</i> (TRENTINI, 2019).	Analisar a percepção dos docentes do Ensino Fundamental - anos finais sobre a possibilidade da interdisciplinaridade com a Educação física para os diferentes componentes curriculares.	Abordagem qualitativa, com método de procedimento comparativo, por meio de um estudo de caso. Como instrumento de pesquisa foi realizada uma entrevista.
Estudo 8- <i>Representações dos professores (as) da educação básica do município do paulista- PE sobre a vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes</i> (SILVA, W., 2020).	Conhecer as representações de professores do município do Paulista sobre a interdisciplinaridade.	Abordagem qualitativa de pesquisa, com ênfase na pesquisa ação. Para a coleta de dados utilizou grupo focal e um questionário.
Estudo 9- <i>Concepções sobre Interdisciplinaridade entre Arte e Ciências: estudo a partir do relato de um professor e de alunos da Educação Básica</i> (FERNANDES JUNIOR; CALUZI, 2020).	Apresentar as concepções de um professor de Ciências, bem como de um grupo formado por educandos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, sobre a interdisciplinaridade entre Arte e Ciências.	Abordagem qualitativa, com o uso de entrevistas e questionários semiestruturados.

Título dos estudos	Objetivos	Abordagens metodológicas e procedimentos de coleta de dados
Estudo 10- <i>A Interdisciplinaridade no Ensino É Possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática</i> (OCAMPO; SANTOS; FOLMER, 2016).	Averiguar os prós e contras da interdisciplinaridade na percepção de professores de Matemática, atuantes na rede pública de ensino da região oeste do Rio Grande do Sul.	Abordagem qualitativa.

Fonte: Elaboração própria.

Rocha (2017) ao investigar as concepções de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre interdisciplinaridade, identificou que os professores atribuíram vários sentidos ao conceito. Por meio das observações realizadas também concluiu que os professores aplicavam a interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas. Contudo, a pesquisa também identificou a necessidade de ampliação e apreensão da interdisciplinaridade na EJA.

Silva, L. (2017) ao coletar dados com cinco professores do Ensino médio, com o objetivo de compreender a concepção docente de interdisciplinaridade, identificou que as concepções docentes não correspondem às práticas pedagógicas analisadas e que, portanto, tais concepções se aproximavam mais do conceito de integração do que de interdisciplinaridade. Compreendendo como uma junção de conteúdos de diversas áreas.

A tese de doutorado de Araújo (2018a) teve por objetivo refletir acerca da interdisciplinaridade no ensino jurídico, a partir da percepção de oito professores e 35 educandos de um curso de Direito. 65,5% dos professores disseram que não tinham familiaridade com leituras sobre interdisciplinaridade. Entretanto, a pesquisadora identificou que 94,3% dos professores relataram interesse em desenvolver projetos, práticas e atividades que envolvessem mais de uma disciplina, apontando que consideravam importante para a formação, contudo, porque não buscaram conhecimentos sobre? A fim de aprimorarem as práticas. De maneira geral, os resultados indicaram que na percepção dos participantes, o desenvolvimento da abordagem interdisciplinar é considerado importante, todavia não buscaram a efetivação desse conceito no fazer docente.

A dissertação de Araújo (2018b) teve como objetivo compreender os diferentes sentidos que os docentes, das escolas estaduais da realidade regional do Maciço do Baturité, município do Ceará, atribuem à reflexão e/ou ação interdisciplinar, por meio de grupos focais. Em relação aos resultados, os professores relataram que consideram a atuação pedagógica na perspectiva interdisciplinar como importante, contudo os mesmos professores destacaram carência de formação para atuação interdisciplinar. Ademais, os professores apontaram que a rotina massante e as inúmeras atribuições dificultam o trabalho pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar, observando, na escola em que lecionam, certa ênfase na perspectiva disciplinar e hierarquização entre as disciplinas.

Santos (2019) ensejou compreender as concepções e práticas interdisciplinares de professores de uma universidade. O estudo possibilitou identificar que os professores apresentam concepções acerca da interdisciplinaridade como articulação entre áreas/disciplinas. Em relação às práticas pedagógicas, o autor destaca que ainda predomina a perspectiva disciplinar, todavia o autor identificou indícios de práticas interdisciplinares, pois reconheceu os esforços dos professores durante a coleta de dados no estabelecimento de diálogo, respeito às diferentes opiniões, coparticipação e posicionamento crítico.

Silva, G. (2019) objetivou compreender o sentido da interdisciplinaridade na formação docente de pedagogos da UPE *Campus* Petrolina – PE, a partir da coleta de dados com seis professores, dois coordenadores e oito educandos. Os dados indicaram que alguns professores compreenderam o sentido de interdisciplinaridade dos quais, dois conceberam a interdisciplinaridade como uma proposta pedagógica alicerçada na coletividade. Em relação aos educandos, a interdisciplinaridade não foi percebida como uma prática dos professores.

Trentini (2019) analisou com 13 professores de diferentes disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a possibilidade de implementação da interdisciplinaridade entre a Educação Física e outras disciplinas. Os professores relataram diversos entraves como a falta de tempo para dialogar com os outros professores na tentativa de implementar um trabalho na perspectiva interdisciplinar, bem como a ausência de um ambiente escolar estruturado com materiais adequados para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, como bibliotecas e computadores com acesso à *internet*.

Silva, W. (2020) ensejou conhecer as representações de professores do município do Paulista, localizado em Pernambuco, sobre a interdisciplinaridade. Os professores demonstraram que compreendiam a importância da interdisciplinaridade e a representaram em um processo multidisciplinar, que corresponde à busca da integração de conhecimentos, por meio do estudo de um objeto de uma ou várias disciplinas.

Fernandes Júnior e Caluzi (2020) visaram apresentar as concepções de um professor de Ciências, bem como de um grupo formado por educandos do 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, sobre a interdisciplinaridade entre Arte e Ciências. Verificaram que, tanto o professor quanto os educandos, necessitam de mais práticas na perspectiva interdisciplinar, com a intenção de ampliar e desconstruir conhecimentos equivocados em relação à Arte e Ciências. Os autores também identificaram a carência de formação docente adequada para atuar sob a perspectiva interdisciplinar.

Ocampo, Santos e Folmer (2016) averiguaram os prós e contras da interdisciplinaridade na percepção de professores de Matemática, atuantes na rede pública de ensino da região oeste do Rio Grande do Sul. Os resultados mostraram que os professores apresentam concepções superficiais acerca da interdisciplinaridade. Adicionalmente, os autores identificaram a necessidade de formação docente inicial e contínua que atenda aos preceitos de uma perspectiva interdisciplinar.

A partir do exposto, de maneira geral, os estudos analisados destacam a necessidade de maior investimento na formação de professores para atuarem na perspectiva interdisciplinar. A falta de formação de professores tem sido um assunto recorrente em diversos estudos. Um exemplo é a pesquisa desenvolvida por Chaves e Amorim (2009), a qual evidenciam lacunas na formação de professores para atuarem sob a égide interdisciplinar.

Assim, os resultados das pesquisas selecionadas e apresentadas neste artigo, indicaram que os professores demonstraram interesse no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, compreendendo a importância, contudo verificou-se falta de clareza e aprofundamento teórico/prático dessa abordagem e também dificuldades relacionadas com oportunidades de pensamentos coletivos entre os educadores.

Ao tratar das formações sob a égide da interdisciplinaridade, é importante compreender o que diz Lenoir (2012):

É conveniente manter intimamente ligada essa dupla visão de interdisciplinaridade, epistemológica e prática, de maneira a evitar divagações tanto do tipo idealista, que negligencia toda ancoragem na realidade escolar, como do tipo técnico-instrumentalista, em que a finalidade, a pertinência e o valor serão medidos pelo sucesso imediato (LENOIR, 2012, p. 49).

Desse modo, é importante trabalhar com os docentes as concepções de interdisciplinaridade, apresentando também inspirações e reflexões sobre práticas exitosas relacionadas com a temática, não como um manual ou receita a ser seguida, mas como uma possibilidade a ser inspirada.

Em relação à visão epistemológica dos professores sobre a interdisciplinaridade, dentre os estudos analisados, destaca-se o estudo de Santos (2019), que identificou as concepções dos professores de uma universidade sobre a temática.

Os resultados, como apresentado, demonstraram que os professores apresentam uma concepção de interdisciplinaridade relacionada à articulação entre disciplinas/áreas. Frequentemente, a interdisciplinaridade é concebida do ponto de vista curricular pelos professores, entretanto, o aspecto curricular é apenas um dos fatores a serem considerados a fim de refletir a interdisciplinaridade do ponto de vista epistemológico e prático.

Ainda nesta linha, o estudo de Silva, W. (2020), que objetivou conhecer as representações de professores do município do Paulista, localizado em Pernambuco, sobre a interdisciplinaridade, indicou que os professores concebem a interdisciplinaridade como a busca pela integração de conhecimentos em uma disciplina ou várias.

Resultado semelhante foi identificado no estudo de Silva (2017), no qual as concepções identificadas se referiam mais ao conceito de integração. Tais dados correspondem com os debates mais recentes acerca da interdisciplinaridade no campo educacional.

Conforme nos alerta Lenoir (2012), a interdisciplinaridade é comumente concebida como sinônimo de integração. De acordo com o autor, é preciso cautela, pois apesar de complementares são distintas. A interdisciplinaridade

se refere aos saberes educacionais, enquanto a integração se refere às finalidades da aprendizagem.

Do ponto de vista da interdisciplinaridade como prática, foram localizados estudos que identificaram dificuldades que os professores apresentam para aplicar a interdisciplinaridade. O estudo de Silva (2017) identificou que as concepções dos professores sobre interdisciplinaridade não correspondem às práticas pedagógicas analisadas. Araújo (2018) constatou que a aplicação da interdisciplinaridade ocorre, prioritariamente, a partir de projetos extracurriculares.

Os resultados da pesquisa de Fernandes Júnior e Caluzi (2020) evidenciaram que tanto os professores quanto os educandos necessitam de mais atividades práticas envolvendo a interdisciplinaridade.

Tais resultados corroboram o que Luck (2013) pontua acerca de como ainda é incipiente o desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas na perspectiva interdisciplinar. Ainda de acordo com a autora, “[...] em vista da falta de padrões de referência, bem como do arraigamento às atitudes dicotomizadoras, há muita insegurança a respeito dessa prática.” (LUCK, 2013, p. 57).

Por sua vez, Santos (2019) em relação às práticas observadas, destaca que ainda predomina o contexto disciplinar, porém, também encontrou indícios de práticas que poderiam ser consideradas como interdisciplinares, pois verificou que os professores procuravam estabelecer um contexto de diálogo e posicionamento crítico.

Rocha (2017) ao investigar as concepções de professores da EJA sobre interdisciplinaridade, localizou que os professores atribuíram vários sentidos à interdisciplinaridade e concluiu que os professores aplicaram os conceitos da interdisciplinaridade na prática pedagógica.

Cabe destacar que algumas pesquisas utilizaram mais de um instrumento e técnica de coleta de dados. Isso pode indicar certa preocupação na investigação que os pesquisadores se propuseram. Contudo, também é importante destacar que não é possível afirmar que o uso de vários instrumentos ou técnicas resulta na melhor qualidade dos trabalhos.

Foi possível perceber que o questionário e a entrevista foram técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados pela maioria dos estudos analisados. Apesar disso, é importante destacar que uma série de cuidados precisam ser tomados na elaboração dos questionários empregados nas pesquisas. Conforme Manzini (1990), é necessário que o entrevistador tenha conhecimento acerca do assunto de investigação e que o roteiro de entrevista seja muito bem definido e estruturado.

A escolha dos sujeitos de uma pesquisa também pode fornecer indícios de como um objeto de estudo pode ser abordado sob diferentes perspectivas. Os estudos de Araújo (2018), Silva (2019) e Fernandes Junior e Caluzi (2020) podem representar avanços na tentativa de compreensão da interdisciplinaridade sob diferentes pontos de vista, isto é, o ponto de vista do educando e do professor.

Tais pesquisas investigaram as concepções dos professores sobre interdisciplinaridade e também o ponto de vista dos educandos sobre a implementação de práticas consideradas como interdisciplinares. De maneira geral, os educandos consideram importante a implementação de atividades com caráter interdisciplinar.

Dessa forma, no estudo de Fernandes Junior e Caluzi (2020) os resultados indicaram que tanto os professores quanto os educandos necessitam de mais atividades práticas envolvendo a interdisciplinaridade. Com isso, poder-se-á sugerir a necessidade da ampliação de estudos que se dediquem à investigação das concepções de interdisciplinaridade do ponto de vista do educando e do professor, uma vez que o educando, o professor e meio consistem no protagonismo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo cujos resultados foram apresentados neste texto, muitas questões surgiram. Uma delas se refere à falta de publicações que tivessem como objetivo investigar as concepções de professores sobre interdisciplinaridade, qual seria o motivo? Além disso, na maioria dos estudos publicados, foram investigadas as concepções de professores do Ensino Superior e Ensino Médio em diversas regiões do Brasil, não havendo enfoque para o Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Considerando que os documentos oficiais na área da educação pontuam a importância de se trabalhar sob a perspectiva interdisciplinar na educação básica, que abrange 4 meses a 17 anos, é importante que as pesquisas educacionais também se dediquem nas investigações das concepções dos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e na área da Educação Infantil, lembrando a importância de haver questionamentos sobre esse termo e como abranger os campos de experiências de forma articulada e não integrada nessa etapa da educação que apresenta especificidades e precisa ser realizada com enfoque para as interações e brincadeiras.

Apesar de dentre as pesquisas localizadas, haver determinadas que reconhecem a importância do diálogo entre professores como um esforço para a implementação da abordagem interdisciplinar, como apresentado, é necessário que esses pequenos avanços se concretizem em práticas de fato interdisciplinares, pois foi possível verificar, de acordo com os estudos investigados, a carência de uma formação que subsidie uma prática pedagógica ancorada em uma perspectiva interdisciplinar.

A partir do enfatizado, evidencia-se que o estudo apresentado neste artigo, possibilitou verificar que a maioria dos professores apresenta dificuldades na compreensão do conceito de interdisciplinaridade. Tais dificuldades são igualmente percebidas pelos educandos e por mais que no plano do discurso a interdisciplinaridade seja reconhecida como importante, na prática pedagógica ela não tem se concretizado, como demonstraram os textos localizados e selecionados.

Desse modo, é nítido que muitos são os desafios para a atuação pedagógica, porém, a partir da análise dos estudos, também foi possível identificar direcionamentos para alavancar o debate e a implementação de ações interdisciplinares.

Positivamente, foram localizadas pesquisas que evidenciaram novos caminhos para a pesquisa educacional, no que diz respeito à investigação das concepções de professores sobre a interdisciplinaridade. O que representa relevantes avanços, pois podem demonstrar uma preocupação na investigação de objetos complexos, como as concepções docentes.

Ressalta-se que o exercício de investigar as concepções de professores, utilizando diferentes técnicas e procedimentos de coleta e análise de dados,

pode elucidar elementos importantes e possibilitar novos contornos e perspectivas às formações docentes.

Uma formação que trabalhe com a temática da interdisciplinaridade, elucidando vivências exitosas de trabalhos educativos realizados nesse âmbito. A fim de que docentes de todas as etapas educacionais possam ter caminhos para iniciarem práticas com essa abordagem, buscando aprimorá-la para a realidade do grupo que trabalha, a partir de um trabalho coletivo com os envolvidos que conscientemente compreendem que a abordagem em questão não envolve integração, mas articulação de saberes em que todos são legitimados como importantes, não havendo hierarquização dos saberes relacionados com leitura, escrita ou numerais.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

Resumo: A interdisciplinaridade tem por finalidade favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos, tendo em vista que o professor é mediador da aprendizagem do educando, é importante investigar as concepções de professores sobre interdisciplinaridade. Desse modo, o estudo apresentado neste artigo, visa analisar criticamente estudos que tratam das concepções de professores sobre a interdisciplinaridade, identificando as metodologias e recortes mobilizados. O procedimento de localização de dados consistiu em uma revisão de literatura, utilizando duas bases de dados. A análise dos textos localizados e selecionados, consistiu na apresentação dos dados quantitativos e na análise qualitativa dos trabalhos localizados. Diante da análise, é possível constatar que há uma pequena quantidade de estudos que objetivaram investigar as concepções de professores sobre a interdisciplinaridade e dentre os localizados, foram evidenciadas uma concepção docente superficial acerca da abordagem interdisciplinar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade na educação. Concepções de professores.

INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION: THE TEACHERS' PERCEPTIONS

Abstract: The important purpose of interdisciplinarity is the integration of learners and knowledge, since the teacher is a mediator of student learning, it is to investigate how teachers' conceptions of interdisciplinarity. Thus, the study presented in this article aims to critically analyze the studies that deal with teachers' conceptions of interdisciplinarity, identifying how methodologies and approaches are mobilized. The data location procedure consists of a review of the literature in two databases. Data analysis consists of the presentation of the data obtained and the qualitative analysis of the work carried out. Initially, 17 studies were identified within the topic, however 10, in fact, they were only studied based on the conceptions of the teachers. In view of the analysis, it is possible to verify that there are a small number of studies that aim to investigate how the conceptions of interdisciplinarity and among teachers about an interdisciplinary approach.

Keywords: Interdisciplinarity. Interdisciplinarity in education. Teachers' perceptions.

SOBRE AS AUTORAS

Aline de Novaes Conceição

Professora efetiva Adjunta do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal. Doutora em Educação (2022/ conceito Capes 6/ bolsista do CNPq/Brasil) e Mestra em Educação (2017/ conceito Capes 5/ bolsista do CNPq/Brasil) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp FFC- Campus de Marília/SP com realização de dois estágios de docência. É especialista em Educação Especial e Inclusiva (2018) com recebimento de Destaque científico e Pedagoga (2012/bolsista do CNPq/Brasil), pela universidade supracitada com premiação do título de Mérito Acadêmico pelo excelente aproveitamento e destaque na conquista da maior média do Curso de Pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6640-461X>. E-mail: alinenovaesc@gmail.com.

Adriana Alonso Pereira

Professora, Doutoranda em Educação (2020/ bolsista Capes/Brasil) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp FFC- Campus de Marília/SP, Mestra em Educação (2019/ bolsista da Capes/Brasil) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp FFC- Campus de Marília/SP. Especialista em Educação Transformadora: pedagogia, fundamentos e práticas pela PUCRS (2022). Pedagoga (2014) pela Universidade de Marília (UNIMAR). Integrante do grupo de pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma", desde 2015. Atuou de 2015 a 2016 como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-659X>. E-mail: adriana.hds@gmail.com.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francelle Santos. *Interdisciplinaridade no ensino jurídico: reflexões a partir da percepção de docentes e discentes do curso de direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)*. 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARAÚJO, Isaac Bruno Oliveira. *Os múltiplos sentidos da interdisciplinaridade: concepções e práticas docentes nas escolas públicas de ensino médio do Maciço do Baturité*. 2018. 107 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades. Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CHAVES, Eneida, Maria; DE AMORIM, Dolores, Maria, Borges. A interdisciplinaridade como princípio de formação docente: limites e possibilidades- o CSFP em questão. *Educação*, Porto

Alegre, v. 32, n. 3, p. 316-325, 2009. Disponível em: <https://revistaeletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5779>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES JUNIOR, Marco Antonio João; CALUZI, João José. Concepções sobre Interdisciplinaridade entre Arte e Ciências: estudo a partir do relato de um professor e de alunos da Educação Básica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200045>. Acesso em: 21 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 63. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. *Métodos de pesquisa: manual de produção científica*. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontrolável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2012.

LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MANZINI, Eduardo, José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1990/1991.

OCAMPO, Daniel Morin; SANTOS, Marcelli Evans Telles; FOLMER, Vanderlei. A Interdisciplinaridade no Ensino É Possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*. v. 30, n. 56, p. 1014-1030, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a09>. Acesso em: 21 dez. 2021.

ROCHA, Cristino Cesário. *Concepções pedagógicas de professores/as da educação de jovens e adultos sobre interdisciplinaridade*. 2017. 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Genário. *Interdisciplinaridade: concepções e práticas de docentes em um instituto da Universidade Federal da Bahia*. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a universidade) – Universidade Federal da Bahia UFBA, Salvador, 2019.

SILVA, Genilda Maria da. *Reflexões sobre o itinerário formativo de pedagogos: os sentidos atribuídos à interdisciplinaridade*. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Formação de professores e práticas interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

SILVA, Loredana Costa de Oliveira. *Um olhar sobre a concepção docente de interdisciplinaridade em uma escola de Ensino médio da rede privada*. 2017. 159 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

SILVA, Washington Lopes da. *Representações dos professores(as) da educação básica do município do Paulista-PE sobre a vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes*. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

TAVARES, Dirce Encarnación. Interdisciplinaridade na contemporaneidade - qual o sentido? In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

TRENTINI, Fernando Danni. *A educação física escolar na perspectiva Interdisciplinar: um estudo de caso no contexto da Escola pública*. 2019. 58 f. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) – UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, Rio Grande do Sul, 2019.

Recebido em: 17 de setembro de 2022

Aceito em: 18 de novembro de 2022

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

TRANSGREDINDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR POR MEIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A TRANSGRESSION OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE THROUGH THE TEACHING OF AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE



Flavia Rodrigues Lima da Rocha* 

Paulo Vinícius Baptista Silva** 

Introdução

Este texto trata de um diálogo entre o currículo nacional, ensino de História para os Anos Finais, em seu 6º ano, mais especificamente, e a lei 10.639/2003. É uma articulação entre estas partes não como norma, mas como resistência e como forma de pensar em uma educação para a diversidade a partir de práticas pedagógicas para a liberdade de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem no chão da escola.

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, determinando o novo currículo nacional brasileiro para estas etapas de ensino. A BNCC trata-se de um documento normativo e prescritivo que define conteúdos escolares para todo o Brasil. Sabe-se que a ideia de uma formação básica comum, com conteúdos mínimos fixados para todo o país estava prevista na Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, em seu artigo 210, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNE) de 1996, em seu artigo 26, e ainda no

* Universidade Federal do Acre. E-mail: flavia_rocha80@hotmail.com.

** Universidade Federal do Paraná. E-mail: pauloviniiciusufpr@gmail.com.

Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014 – 2024. Entretanto, é importante notar que a ideia de uma base nacional comum curricular surge a partir da realidade da práxis pedagógica de docentes de diferentes lugares do país, no intuito de compartilhar uns com os outros conteúdos já trabalhados em seus cotidianos e não o inverso, em que conteúdos se acumulam e se impõem ao trabalho docente.

No entanto, apesar da ideia de BNCC surgir em contexto democrático, seu percurso coletivo é interrompido e esta Base passa a ser de interesse mercadológico, à medida em que a iniciativa privada viu nela a possibilidade de mercado, pensando a educação como um grande produto sujeito a gerar muitos outros produtos ligados a ela, como materiais didáticos, formação de professores, dentre outros. Por isso, impondo-se ao processo de elaboração e aprovação da BNCC, essa iniciativa privada, composta por organismos nacionais e internacionais, buscou aprovar junto ao Conselho Nacional de Educação uma BNCC extremamente prescritiva e centralizadora, com um currículo, segundo Oliveira e Frangella (2019), tecnicista, conteudista e disciplinarista, no intuito de uniformizar, desconsiderando assim, conquistas democráticas, bem como as diferenças regionais e a própria produção coletiva do conhecimento por parte dos sujeitos que constroem a educação brasileira.

De acordo também com Oliveira e Frangella (2019) a BNCC em uso tornou a educação nacional uniformemente mensurável por meio da padronização dos conteúdos a serem avaliados com avaliações nacionais, homogeneizando os diferentes em suas regiões, em suas diversidades e em seus processos históricos de ensino e aprendizagem.

Diante deste contexto, também é importante considerar o que dizem Moreira e Silva (1994) a respeito das relações de poder que perpassam as políticas educacionais curriculares, nas quais um grupo dominante impõe o que vai ser ensinado e quanto mais amplo este poder, como no caso de um currículo nacional, maior o domínio sobre a produção do conhecimento escolarizado, que tende a reforçar as relações já existentes de poder e dominação. Entretanto, os autores também afirmam que contestar a política educacional curricular imposta é uma demonstração de que o poder nem sempre se realiza conforme suas intenções, mas que pode ser não apenas contestado. Nesse cenário, pode-se criar uma série de resistências na aplicação do currículo, de

forma a torná-lo em ação, que é o currículo colocando em prática durante as aulas no processo de ensino e aprendizagem entre docentes e discentes, por vezes com significados muito distintos do currículo prescrito pela BNCC.

Além disso torna-se importante também recordar o que disse Hooks (2017) a respeito do ensino transgressor por parte de professores que ousam ultrapassar as fronteiras que encarceram o sistema educacional para produzir uma “educação como prática de liberdade”, que considera as diferenças e rejeita as homogeneizações, inclusive as curriculares, e cria estratégias para o que Freire considera como “conscientização” em sala de aula.

A este respeito, Gomes (2007) afirma que o que o currículo além de ser um espaço de disputas é também um espaço sobre o qual os sujeitos sempre tensionaram a respeito de sua aplicação e desenvolvimento, tanto por meio do currículo em ação como por meio do currículo oculto, que a autora compreende como aquele que está subentendido em sua prescrição de conteúdos, por meio do qual muitos professores rompem com a monocultura do saber hegemônico e colonizador, que é o caso da BNCC, e desenvolvem práticas pedagógicas para a diversidade, que, segundo a autora, colocam em xeque os conteúdos tradicionais, formais e prescritos pela BNCC. Gomes (2007) afirma que assumir a diversidade no currículo implica compreender o caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, no qual se constroem as identidades, que precisam ser levadas em consideração nos currículos escolares, inclusive como prioridade os sujeitos em suas individualidades e diferenças.

A proposta de um currículo para além do currículo tradicional, colonial e eurocentrista, que silencia e marginaliza povos indígenas, africanos e afro-brasileiros à condição de subalternizados e escravizados, que contemple os diferentes sujeitos, mas igualados em seus direitos, que compõem e constroem a história nacional, já é uma proposta da atual Constituição Federal, por meio de seu artigo 5º, que garante igualdade, sem distinção de qualquer natureza, bem como inviolabilidade de diversos direitos, como, por exemplo, o direito à liberdade e à igualdade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já em 1996 propunha igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à to-

lância. Sendo ainda mais fortalecida em sua defesa por inclusão em 2003, quando sancionada a lei 10.639, que incluiu em seu artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, e, posteriormente, em 2008, o recorte indígena.

A lei 10.639/2003 é uma conquista de longos anos de luta do movimento negro brasileiro por acesso à educação e a ter suas histórias contadas e suas culturas valorizadas na sociedade, a partir do ambiente escolar, que foi amplamente completada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), de 2004. As DCNERER regulamentaram a implantação da lei 10.639/2003 e foram instituídas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação 003/2004.

É importante ainda ressaltar neste contexto a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados e implantados no final dos anos 1990, dentre os quais a educação das relações étnico-raciais era tratada em um Caderno a parte que tratava dos “Temas Transversais” de forma dissociada dos conteúdos cotidianos, exceto pela constante resistência de alguns educadores conscientes da necessidade de ampliar os sujeitos dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, esse texto busca analisar dentre as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades da BNCC de História para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental possibilidades de incluir o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, exigido pela lei 10.639/2003. Para isto, busca-se identificar oportunidades explícitas da aplicação da referida legislação e compreender oportunidades ocultas neste espaço da BNCC que permitam trabalhar conteúdos referentes a história e cultura africana e afro-brasileira, como exige a legislação aqui já mencionada.

A BNCC já está, desde 2019, gerando os currículos estaduais da educação básica; compreender sua organização, dinâmica e possibilidade é compreender a maneira como a educação básica se organiza para formar os futuros cidadãos. O poder inserido em uma proposta curricular pode determinar muito dos valores assimilados em uma sociedade, por isso é tão importante que essas propostas venham carregadas de valores para a diversidade e para a inclusão das diferenças entre os sujeitos.

Por isso, embora se reconheça que, como já explicaram Silva e Farias (2019), a BNCC institucionalizou o discurso oficial, homogêneo e hegemônico em detrimento do discurso identitário, apontando para a primazia do ideal universal-igualitário, no qual o discurso da igualdade se sobrepõe e dilui as diferenças, é possível também notar que a BNCC de História dos Anos Finais, por meio do estudo do 6º ano, tem-se propostas formais de história e cultura africana e afro-brasileira, como forma de cumprir a lei e como resultado do forte e longo tensionamento feito pelo movimento negro brasileiro, ao longo de anos de luta. Além disso, é possível também perceber lacunas nas quais se pode inserir o conteúdo aqui em discussão. E é baseada nestas duas categorias de análise que este estudo será desenvolvido.

1. História e cultura africana e afro-brasileira explícitas na BNCC de História dos Anos Finais: unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades no 6º ano

Sabe-se que o movimento negro nacional tem uma longa história de luta para inserção de sua população no processo educacional formal, inclusive com suas histórias e culturas, como parte dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. A BNCC, embora esteja vinculada a um movimento que não esteja comprometido com as minorias políticas, não pode deixar de inserir em seu texto a legislação educacional, na qual a política educacional de promoção de igualdade racial se insere, sobretudo por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Assim, percebe-se nitidamente a inserção de história e cultura africana e afro-brasileira ao longo da BNCC de História do 6º ano como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 01: África e afro-brasilidade explícitas na BNCC de História dos Anos Finais – 6º ano

Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades da BNCC
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). 2. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias. 3. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio. 4. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. 2. (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

Fonte: os autores, a partir da BNCC, 2017, p. 420-421.

Como se pode observar, identifica-se itens explícitos de história e cultura africana e afro-brasileira na BNCC do 6º ano de História, ou seja, alguma dose de história e cultura africana e afro-brasileiro no currículo prescrito, sendo 04 objetos do conhecimento e duas habilidades voltadas para este tema. Estes itens referem-se aos conteúdos voltados para História Antiga, Média e Moderna, de acordo com as clássicas divisões de tempo histórico, utilizados predominantemente no ensino de História, entre suas abordagens e materiais didáticos. Percebe-se aqui uma forte exposição da já mencionada tensão entre a forma tradicional de ensinar História e as conquistas do movimento negro com a lei 10.639/2003 e todas as transformações que ela acarreta para o currículo, fazendo surgir novos conteúdos, mesmo em meio a velhas formas de abordá-los, como é o caso da divisão eurocêntrica da História mundial, baseada em fatos ocorrido na Europa, no qual África se insere entre os povos da Antiguidade por meio do Egito.

O ensino de História tradicionalmente já explorava o Antigo Egito como conteúdo, porém com pouca ou nenhuma menção ao continente africano e menos ainda à África negra, o que, associado ao discurso midiático do cinema, levou várias gerações a desconectarem o Egito como um lugar de povos africanos, que no ensino de História, são predominantemente tratados como “escravos” e não como uma grande civilização, como foi o caso do Antigo Egito. Mas a lei 10.639/2003 trouxe a obrigatoriedade da devida visibilização deste território como território africano e negro, ressignificando assim um conteúdo já tradicionalmente ensinado.

O segundo e o terceiro objeto do conhecimento, são objetos que, diferentemente do Antigo Egito, não eram tradicionalmente ensinados nas aulas de História, mas foram inseridos como conteúdos, inclusive nos livros didáticos depois da lei 10.639/2003, embora também relacionados ao ensino de História eurocêntrico, dada a relação destes objetos do conhecimento com o período histórico da Idade Média, devidamente notada pela sequência deste objetos e por discussões muito próprias deste período histórico. É importante ressaltar que já se tem extenso material de história da África, como, por exemplo, a coleção História Geral da África, com 8 volumes, organizada pela Unesco, em que africanos contam suas próprias histórias, lançada no Brasil em 2010, que foi inclusive sintetizada em 02 volumes e, posteriormente e um volume único mais apropriado às escolas, pelo governo de São Paulo, em 2016. Obras estas que além de fazer as devidas articulações dos povos africanos com os povos de outros continentes, trata das histórias e das culturas de diferentes povos africanos por si mesmos.

Por fim, a BNCC de História para o 6º ano traz também, como objeto do conhecimento, a questão do trabalho livre e do trabalho escravo, em diferentes tempos e sociedades, citando África como um destes espaços, objeto a partir do qual pode-se comparar a escravidão antiga com a escravidão moderna e com outras e compreender as especificidades de cada uma, compreendo assim a distinção da escravidão moderna, voltada aos povos africanos, quando sua humanidade passou a ser negada para atender aos interesses capitalistas que transformou a escravidão moderna na principal mão de obra durante séculos do período da colonização europeia das Américas. Este também é um conteúdo que já era tradicionalmente trabalhado no ensino de História, porém as DCNERER/2004 trazem uma orientação de ressignificação deste

conteúdo, que sempre trouxe dor e humilhação para discentes negros, que rememoravam o processo de escravização vivido por seus antepassados, por meio do próprio conteúdo ensinado por muito tempo de forma eurocentrada e extremamente racista, tendo em vista que este ensino traz a reprodução da hierarquização das raças tão consolidado pelo racismo. Por isso, as DCNERER/2004 impõe que este conteúdo seja abordado de forma a valorizar as resistências que a população escravizada sempre desenvolveu contra o processo de escravização que se impôs sobre ela. Segundo as DCNERER/2004, a respeito do reconhecimento do devido valor da população negra:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação (...). Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (DCNERER, p. 12, 2004)

Com relação às habilidades contidas na BNCC em estudo, a primeira é relacionada a um objeto de conhecimento que menciona explicitamente o conteúdo aqui em discussão, que se trata das “origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”. A respeito deste objeto de conhecimento uma das teorias mais fortes ensinada atualmente é a de que o homem surge em África e de lá se descola processualmente para outras regiões e embora isto não esteja explícito no objeto de conhecimento, em que África ficou ocultada, a prescrição a este respeito está bem direcionada na Habilidade EF06HI05, como se pode observar no Quadro acima.

Quanto à segunda habilidade inserida no Quadro 01, ela é relacionada ao primeiro objeto do conhecimento do mesmo quadro, que aponta os povos egípcios antigos como parte desse objeto, sobre os quais a referida habilidade busca identificar aspectos e formas de registro, valorizando a cultura material e a tradição oral dessa sociedade, formas de registro estas muito próprias das civilizações antigas distantes no tempo das sociedades atuais, por isso a necessidade de valorizar fontes que não somente ou preponderantemente as positivistas como já o fora anteriormente, quando apenas os documentos escritos eram considerados fontes históricas, atendendo a historiografia positivista que

defendia que a África era um continente sem história por não ter na maioria das civilizações antigas que a compuseram letramento escrito, vendo-se mais uma vez o cumprimento das DCNERER/2004 que defende a valorização da oralidade como ação educativa de combate ao racismo.

Dessa forma, pode-se perceber que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira tem algum espaço no currículo prescrito pela BNCC de História do 6º ano, ainda que muito imbricada com o ensino europeizado e como resultado de uma longa luta do movimento negro nacional.

2. História e cultura africana e afro-brasileira implícitas na BNCC de História dos Anos Finais: unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades no 6º ano

Como se pode perceber o movimento negro tem conquistado espaço no currículo prescrito, contudo há também o espaço que se observa no currículo oculto, que apenas profissionais com a devida formação em educação das relações étnico-raciais poderiam identificar e explorar devidamente estes conteúdos, que podem ser observados no quadro 02, logo abaixo.

Quadro 02: África e afro-brasilidade implícitas na BNCC de História dos Anos Finais – 6º ano

Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades da BNCC
1. História: tempo, espaço e formas de registros.	1. A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	1. (EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	2. Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	2. (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	3. As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	3. (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

Fonte: os autores, a partir da BNCC, 2017, p. 420-421.

Esta unidade temática, juntamente com estes 03 objetos do conhecimento e estas 03 habilidades da BNCC são justamente o início da prescrição curricular para o 6º ano que se encontra na BNCC de História do Ensino Fundamental. Nota-se inclusive uma boa articulação entre estes três itens curriculares. A própria unidade temática, que se apresenta como um conteúdo macro a respeito da História, reivindicando a discussão sobre tempo, espaço e formas de registro, já aponta implicitamente para África, já que este é um território histórico, formado sob todas estas dimensões históricas: tempo, espaço e formas de registro, assim como os outros continentes. No entanto, por muito tempo o continente africano esteve excluído deste tipo de discussão, já que no século XIX foi considerado um lugar sem história e seus registros históricos sem valor para contar a história de um lugar. Por isso, a percepção desta temática voltada para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira não é adquirida de forma tão simples e rápida, como nos conteúdos explícitos. O mesmo se pode dizer dos objetos do conhecimento 01 e 02 e das habilidades 01 e 02, relacionados entre si e muito diretamente relacionados com a unidade temática.

Quanto ao objeto do conhecimento 03 associado à habilidade da BNCC EF06HI03, que é a terceira no quadro 02, apesar de não mencionar termos diretos referentes à África, africanos, afro-brasileiros e correlatos, já foi mencionado na discussão acima, pois uma das habilidades da BNCC relacionadas a este objeto do conhecimento é a EF06HI05, que se refere diretamente aos povos africanos, como já fora discutido acima. Sendo assim, embora aqui se tenha um objeto do conhecimento e uma habilidade da BNCC com história africana implícita, estes itens do currículo estão relacionados a uma habilidade explícita, que facilita a compreensão e a identificação desta temática no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no chão da escola.

É interessante notar que a maneira como a BNCC de História do 6º ano está organizada os itens curriculares implícitos apareceram em menor volume de conteúdo do que os explícitos, já que no quadro 02 pode-se resumir a unidade temática, os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC a apenas dois conteúdos costumeiramente trabalhados nos currículos locais e nos livros didáticos de História, que são: 1) a discussão sobre tempo, espaço e fontes histórias; e 2) a origem da humanidade. Isso apresenta a vantagem da lei

10.639/2003 em seu artigo 26-A estar sendo implementada no currículo oficial e prescrito. No entanto, a diminuição dos espaços no currículo oculto para a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira demonstra o que já foi dito neste texto sobre a BNCC quanto ao fato dela ser um documento extremamente prescritivo e engessado em suas prescrições, restando ao educador poucas lacunas para ele preencher com os conteúdos que lhe são caros.

Considerações finais

Tendo em vista a discussão realizada acima, pode-se compreender que a Base Nacional Comum Curricular é um documento prescritivo, que limita os currículos estaduais com finalidade de tornar a educação escolarizada uma mercadoria de fácil acesso a grandes instituições nacionais e internacionais, que pouco ou nada se preocupam com a discussão das relações étnico-raciais. Contudo, esta discussão no currículo escolar é uma reivindicação de longos anos do movimento negro brasileiro, que já obteve algumas conquistas que não têm mais como retroceder, como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas por meio da lei 10.639/2003 e regulamentado por suas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004.

Esta conquista nacional do movimento negro influencia diretamente na construção da BNCC, que, por sua vez, se vê obrigada a inserir a temática, ainda que priorize a eurocentricidade de seus conteúdos. É perceptível, entretanto, o crescimento de itens curriculares entre habilidades, objetos do conhecimento e unidades temáticas relacionados ao que exige a lei 10.639. Ao passo que também é perceptível a pequena quantidade de itens curriculares em que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira pode ser trabalhado de forma oculta, demonstrando a limitação da BNCC.

Por fim, faz-se importante dizer que embora sabe-se que os currículos determinam os conteúdos a serem ensinados nas escolas, eles são moldados a cada região, a cada comunidade escolar e a cada educador que o executa. Por isso, embora ele seja peça fundamental na construção da sociedade, fundamental também o é a formação qualificada de docentes, tanto inicial quanto continuada, no intuito de que estes profissionais, devidamente qualificados poderão se apropriar do currículo, mesmo de um currículo engessado como é

o caso da BNCC, e usá-lo, como forma de resistência, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

TRANSGREINDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR POR MEIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Resumo: Este trabalho é uma reflexão sobre as possibilidades de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História para os Anos Finais. Por isso este texto se propõe a analisar dentre as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades da BNCC de História para o 6º ano possibilidades de incluir o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, exigido pela lei 10.639/2003, que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Compreende-se que a BNCC é um currículo a serviço de um projeto político neoliberal aplicado à educação, que pouco ou nada se preocupa com pautas de minorias políticas, como a questão das relações étnico-raciais, mas considera-se também o que afirma Gomes (2007) a respeito do currículo, que, quando em ação, o currículo pode tornar-se uma forte arma de resistência no processo de ensino e aprendizagem, muito mais determinado pela posição política e formação do docente que os implanta e os implementa do que mesmo pelas próprias legislações curriculares. Sendo assim, pode-se perceber que ainda há muito a ser conquistado dentro do currículo, ainda predominantemente europeizado de História para a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira, porém não se pode negar as conquistas do movimento negro nacional dentro da BNCC, através de toda sua luta para que suas histórias sejam contadas e devidamente valorizadas.

Palavras-chave: Ensino de História. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. BNCC. Last years.

A TRANSGRESSION OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE THROUGH THE TEACHING OF AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE

Abstract: This work is a reflection on the possibilities of teaching African and Afro-Brazilian history and culture in the National Common Curricular Base (NCCB) of History for the last years. Therefore, this text is intended to analyze, among the thematic units, objects of knowledge and skills of the NCCB of History for the 6th year, possibilities of including the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture, required by law 10.639/2003, which amended Article 26-A of the Law on National Education Guidelines and Bases. It is understood that the NCCB is a curriculum serving a neoliberal political project applied to education, which is little, or nothing concerned with political minority agendas, such as the issue of ethnic-racial relations, but something more related to Gomes (2007), regarding the curriculum, that, when in action, the curriculum can become a strong weapon of resistance in the teaching and learning process, much more determined by the political position and training of the teacher who implements and implements them than even by the curricular laws themselves. Thus, it can be seen that there is still much to be conquered within the curriculum, still predominantly Europeanized of History for the insertion of African and Afro-Brazilian history and culture, but one cannot deny the achievements of the national black movement within the BNCC, through all its struggle for its stories to be told and properly valued.

Keywords: Teaching of History. African and Afro-Brazilian History and Culture. BNCC Final Years.

SOBRE OS AUTORES

Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Possui graduação em História (2005) e mestrado em Letras: linguagem e identidade (2011), ambos pela Universidade Federal do Acre (Ufac). É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal do Paraná. É professora Assistente da Ufac, onde é lotada na área de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, onde ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado do Ensino de História e coordena o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em História. Lidera o Grupo de Pesquisa “O processo de Construção do Docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula”. Na Ufac também coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre e tem coordenado, desde 2015, o Evento “Semana em Favor de Igualdade Racial”. É editora chefe da Revista Em Favor de Igualdade Racial. Atualmente coordena o Projeto Afrocientista, em âmbito local. É presidente administrativa do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2399-4795>. E-mail: flavia_rocha80@hotmail.com.

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Possui Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (1991), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1996), doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005), estudos de Pós-Doutorado em Análise Crítica do Discurso na Universidade Pompeu Fabra (Barcelona, 2014). É professor, desde 1995, da Universidade Federal do Paraná, onde atua, desde 2017, como Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD-UFPR). Tem larga experiência em pesquisas em rede, com atuação como pesquisador ou como coordenador em projetos regionais nacionais (entre os quais Educação e relações étnico-raciais: o Estado da Arte, 2015-2018) e internacionais (entre os quais Racismo e Discurso na América Latina, 2005-2010). Tem também experiência na gestão de ciência e tecnologia, foi coordenador do DINTER PPG-UFPR/UFAC (2017-2018), foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (2011-2012), coordenador do GT Educação e Relações Raciais da ANPED (2010-2011), vice coordenador do mesmo GT (2008-2009; 2012-2013), representante da Região Sul na Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN - 2010-2012), Segundo Secretário da ANPED (2019-2021), é Coordenador Institucional na UFPR do Programa de Apoio a Inclusão Social em Atividades de Pesquisa e Extensão Universitária (2006- atual) e é coordenador do Projeto de Internacionalização da UFPR “Relações de Poder, Assimetrias e Direitos Humanos” no CAPES-PRINT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9207-2439>. E-mail: pauloviniusufpr@gmail.com.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GALUCH, Maria Terezinha Belanda; CZYZEWSKI, Analice; SILVA, Cleonice Raphael da. A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental: novos itinerários para velhos objetivos. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Currículo, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que Bases se Faz uma Base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; FARIAS, Elisângela de. Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre diversidade e relações étnico-raciais na área de Linguagens do Ensino Fundamental. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

Recebido em: 13 de outubro de 2022

Aceito em: 1 de dezembro de 2022

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: textos/documentos curriculares locais pós Base Nacional Comum Curricular (2017)

PHYSICAL EDUCATION IN THE LAST STAGE OF ELEMENTARY SCHOOL: local curricular texts/documents post-National Common Curricular Base (2017)

Christiane Caetano Martins Fernandes* 



Introdução

Este trabalho apresenta parte de pesquisa de doutorado, finalizada no ano de 2020, que analisou textos/documentos curriculares (TDC) prescritos, conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais. Tal pesquisa tomou como objetos e fontes os TDC de Educação Física (EF) destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, e produzidos por redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste do Brasil, isto é, Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e o Distrito Federal (DF), em período posterior a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

* Estágio Pós Doutoral-UFMS. E- mail: christianecmfernandes@gmail.com.

As análises, em interlocução com a EF, nortearam-se por aproximações à **Sociologia**, particularmente, a concepção relacional de Pierre Bourdieu¹; **Curriculo** e **Abordagem do Ciclo de Políticas**. Esta última utilizada como lente teórica de análise, para compreender a política curricular e seus desdobramentos em cada texto curricular. Metodologicamente nos ancoramos em uma versão da comparação, nominada “estudos comparados” (SILVA, 2019), que suporta outra representação ou outro design qualitativo de comparação, cruzando as áreas de educação, história da educação e sociologia comparadas.

Neste contexto, e nos limites aqui impostos, questionamos os TDC das redes estaduais de ensino de GO e MT como prática de significados distintos e multirreferenciados, concebidos a partir da publicação da BNCC (2017) amparada em processo específico para a EF. Processo este, admitido por uma lógica de construção de discursos, que cruzam as áreas da biologia e das ciências humanas e sociais, que acaba por compor o campo, os *habitus* e as estratégias assumidas pelas comunidades disciplinares, nestas redes, retratando a produção científica da/na área da EF.

Diante disso, os TDC de EF foram considerados instrumentos operadores da manutenção do monopólio de determinadas matrizes teóricas, um terreno profícuo para a disputa de diferentes posições epistemológicas da área, próximas da competência científica dos agentes sociais.

Tal consideração, de um lado, nos remeteu ao contexto de produção de um TDC prescrito, para uma área específica, situando as discussões da/na produção curricular, desencadeadas desde finais dos anos 1990, em decorrência das transformações econômicas ocasionadas pela globalização e por novas exigências para/do mercado de trabalho. De outro, expressou os contornos específicos do debate e dos conflitos no campo da EF, as chamadas *concepções pedagógicas*, que sustentam a visão social de mundo de uma determinada classe social, que legitima seu conhecimento em detrimento do de outra.

A identificação de uma concepção pedagógica de EF, válida a forma de organização e de distribuição dos conhecimentos selecionados, ao mesmo

¹ Com foco na teoria do campo científico, agregando outros conceitos como *habitus* e *capital*, por entendê-los auxiliares na compreensão da estrutura e da forma de funcionamento desse campo específico.

tempo, que revela o posicionamento favorável ou contrário à manutenção do *status quo* dominante, expressando o tipo de formação pretendida dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Bourdieu (1998), associa o campo a um mercado, ou a um jogo com regras e estratégias onde dominantes e dominados disputam o monopólio do espaço social. É habitado por agentes, denominados pelo autor (2001), de *agentes sociais*, constituídos por sua história individual e por sua história no campo.

E de modo análogo, especificamente, o campo da EF

[...] se engendra e caracteriza como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar modos de educação no, com e pelo corpo. Desde o seu engendramento, esse campo recorre às práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade à preocupação e ocupação de cuidar do corpo científica e pedagogicamente. (PAIVA, 2005, p. 3).

Neste espaço os agentes da EF utilizam de estratégias de conversão e de reconversão (BOURDIEU, 2007), edificadas após conclusão de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, fundados nas Ciências Humanas e Sociais, apresentando outros debates, ainda inexistentes no campo da EF, e nele exercendo poder.

As produções decorrentes e, em consequência, a comunicação entre os pares concorrentes, bem como toda a comunidade científica, determina a consolidação da área. Com vistas a fortalecer novos ideais pedagógicos, os agentes do referido campo reconhecem a importância das discussões e as divulgam por meio de diferentes trabalhos científicos que promovem, entre seus pares concorrentes, sua aceitação e validação.

Esse processo passa a inspirar as escolhas dos fundamentos teórico-metodológicos dos TDC nacionais e locais² e, conseqüentemente, a influenciar o/no discurso pedagógico dos professores, que desde o início dos anos 1980, “passa a demonstrar certa ‘maturidade’ acadêmica, possibilitando análises críticas voltadas para o seu interior” (CAPARROZ, 2007, p. 11, grifo no original).

Decorrente disto, os agentes do campo expõem suas diferenças teóricas, trazendo ao debate acadêmico a necessidade de romper com os paradigmas

² Elaborados e publicados por redes estaduais e municipais brasileiras.

da aptidão física e do esporte (questões do corpo atreladas a visão estritamente biológica), fortemente presentes até então, uma vez que “[...] dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe”. (BRACHT, 1999, p. 78).

No campo da EF, a disputa por monopólio da autoridade científica parte do debate entre as ciências mães naturais (Fisiologia, Antropometria, Cine-siologia, Biomecânica) e humanas (Pedagogia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia). De acordo com Bourdieu (2004), a disputa assemelha-se a um jogo em que as regras são dominadas pelos agentes presentes no campo.

Aproximamos o conceito de campo da EF aos aportes da teoria crítica do currículo, delineada pela/na investigação do currículo como um texto político constituído por diferentes interesses e crenças. Diferentemente das teorias tradicionais do currículo, que geram ajuste e aceitação, as teorias críticas focalizam as relações entre ideologia, cultura e poder, questionando a organização curricular, por entender que ela não é neutra.

Esse entendimento encontra respaldo nas proposições de Apple (2006), Young (2016) entre outros, ao defenderem o currículo como construção social, ressaltando o caráter não neutro das decisões curriculares, como forma de organização e legitimação do poder, ao mesmo tempo que incluem as mediações, as contradições e as ambiguidades do processo de reprodução cultural e social. “O currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país – o que é valorizado como essencial para todos os estudantes terem acesso.” (YOUNG, 2016, p. 34).

Sob a perspectiva de compreender tal valorização, aproximamo-nos do ciclo de política (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992), por meio dos contextos de influência, de produção de texto e da prática, para construir análises da relação entre reforma educativa, o currículo e a EF. De acordo com Bowe *et al.* (1992) os TDC inserem contradições, uma vez que são prescritos levando em consideração as influências e as orientações em contextos em níveis macro e micro, de modo a manter a inter-relação entre os diferentes discursos produzidos e legitimados.

No contexto da prática, a política pode ser reinterpretada e recriada, ocorrendo transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado

como a política original. O importante é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas.

Entendemos a prescrição como informante da prática, cuja reinterpretação e recriação de situações das/nas escolas são previstas e projetadas, por meio de discursos protagonizados pelas ações dos sujeitos e dos procedimentos de ensino, fornecendo indicadores de/das mudanças que elegem como significativas.

Textos/documentos curriculares de GO e MT: alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (2017)

A versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), objeto de debates entre organismos governamentais e não-governamentais, materializa análises (ou escolhas?) alinhadas aos princípios e pressupostos, particularizados na qualidade da educação. Esta qualidade alimenta a escrita dos TDC pelas redes de ensino e, no caso específico da EF, reestrutura o campo.

Ao tornar-se referência a BNCC (2017) reinstaura o debate acerca da ‘crise’ do/no cenário educacional, particularizada na problematização das ações públicas, que refunda a busca da qualidade pela equidade³ na educação básica, pela manutenção de um discurso que oculta as causas estruturais. Macedo (2016) assinala que “uma múltipla rede de discursos vem construindo a hegemonia da ideia de que uma educação de qualidade (social) requer centralização curricular” (p. 11).

No contexto das mudanças curriculares e com a premissa de garantir o direito à educação pública de qualidade, desde a década de 1990, os governos dos estados de Mato Grosso (MT) e Goiás (GO) iniciaram um movimento de reforma curricular para todas as etapas da educação básica e modalidades de educação, culminando com a elaboração e publicação de TDC.

³ O conceito de equidade, que figura em textos oficiais sobre educação, alimenta-se da “noção de consenso sobreposto”, introduzida para tornar a noção de sociedade bem-ordenada mais realista e ajustá-la às condições históricas e sociais de sociedades democráticas, que incluem o pluralismo razoável. Embora numa sociedade bem-ordenada todos os cidadãos afirmem a mesma concepção política de justiça, não supomos que eles o façam sempre pelas mesmas razões. (RAWLS, 2002).

A política curricular da rede estadual de MT, anteriormente a publicação da BNCC (2017), orientava-se por dois TDC, a saber: um que aborda o ensino fundamental, o ensino médio e as modalidades de educação (campo, especial, indígena, EJA, quilombola), assumindo-se como um documento organizador da educação básica do estado, expressando não apenas o posicionamento do governo, mas também os anseios das escolas e comunidades em relação à educação (MATO GROSSO, 2010) e; outro, que apresenta prescrição para a EF e outras áreas do conhecimento como Artes, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa, todas integrantes da área de Linguagens.

Em relação a parte específica da EF para os anos finais do Ensino Fundamental, embora não informe explicitamente qual a concepção de EF adotada, aponta elementos de uma concepção crítica ao tratar sobre a cultura corporal, compreendendo as lutas, as ginásticas, os jogos e os esportes, em que tais manifestações corporais são consideradas como expressões da linguagem. A política curricular do estado de GO precedente a BNCC (2017) estava materializada em um conjunto documental constituído por sete cadernos, sendo quatro específicos para a EF nos anos finais do ensino fundamental.

Ambas, adotam como objeto de estudo, a cultura corporal, a partir da seleção dos seguintes conteúdos: jogos, dança, ginástica, esporte, lutas, considerados como obras culturais criadas pelo ser humano, e conhecimentos sobre o corpo humano. Isso posto, em relação ao referencial teórico-metodológico, os cadernos apoiam-se na concepção crítico-superadora da EF.

A incorporação da dimensão cultural na EF não significa desagregar a dimensão natural, mas ampliar a compreensão das diferentes práticas corporais, trazendo novos elementos, entendendo-as como construções humanas pertencentes e produzidas em diferentes momentos históricos.

A cultura corporal, tornada o conhecimento especializado de EF, selecionada pelos/nos TDC, circunscrita aos fundamentos teórico-metodológicos do campo científico, resulta de escolhas e da organização propostas pelas comunidades disciplinares das secretarias de educação. Comunidades essas, que incorporam os discursos dos agentes dominantes do campo da EF, possuidores de autoridade científica conquistada pelas “contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a

conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólico, são o melhor indicio)” (BOURDIEU, 2004, p. 36).

Dito isto, apreendemos que alguns conteúdos selecionados para os anos finais do ensino fundamental não coadunam com a concepção pedagógica adotada, uma vez que orienta para as aprendizagens concepções não críticas, como é o caso da psicomotricidade e do desenvolvimentismo, além de conteúdos de anatomia, cinesiologia e fisiologia do exercício, associados a uma concepção de aptidão física e biológica de corpo, isto é, a uma EF tradicional.

Isto *per se* consolida a hipótese da crença, no sentido bourdesiano, seja pela manutenção das concepções pedagógicas do/no campo, desde as críticas, seus conteúdos e formatos, produzidas pelas comunidades disciplinares, até as proposições da BNCC (2017) para a EF, reforçada na ausência de informação sobre os critérios utilizados para a escolha de conteúdos.

O debate em torno dos riscos de sua implantação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente. (NEIRA, 2018, p. 216).

Tal estágio denota perspectiva contrária ao reforço do enfoque cognitivista e instrumental que dá forma às habilidades, compreendidas em “verbo que explicita o processo cognitivo envolvido + objeto de conhecimento mobilizado + modificador que explicita o contexto ou maior especificação da habilidade”. (NEIRA, 2017, p. 3). Os objetivos são “alcançados mediante aprendizagem de ‘habilidades essenciais’ relacionadas aos objetos de conhecimento, fragmentados em conceitos, atitudes e procedimentos (NEIRA, 2017, p. 2, grifo do autor), o que consolida a retomada da taxonomização dos conteúdos.

No tocante às crenças das comunidades epistêmicas, registramos a transmissão das expectativas, os valores e outros tipos de ideias sobre outras, mas que não conseguem ultrapassar uma visão utilitarista da EF expressa na colaboração com “[...] **os processos de letramento e alfabetização dos alunos**, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas”. (NEIRA, 2018, p. 222, grifo nosso).

As críticas do campo sequer alcançam os agentes que constroem os currículos, pois as defesas adotadas não abordam as diferenças, as identidades e os processos de discriminação, uma vez que não questionam quais os limites das aprendizagens, especificando, inclusive,

[...] o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem. (NEIRA, 2018, p. 217).

Nesta pretensão, a BNCC (2017) introduz as práticas corporais como objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Estabelece alguns critérios de progressão do conhecimento, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização e distribuição.

Tendências essas que nos aproximam da defesa de que a participação dos sujeitos locais e o poder do microcontexto têm forte influência nas políticas curriculares. Qualquer estudo que despreze essas esferas dificilmente abarca a totalidade do que está sendo examinado.

Diante disso, a tematização das práticas corporais em seis unidades temáticas, abordadas durante o Ensino Fundamental - Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura – “não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física Escolar”. (BNCC, 2017, p. 214).

Na Rede Estadual de MT, o TDC elaborado por aproximação à BNCC intitula-se *Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso: Ensino fundamental anos finais (2018)*.⁴ Foi escrito por uma equipe de redatores lotados na SEE, na SEMED Cuiabá, na SEMED Várzea Grande e do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Também participaram os professores da rede pública dos municípios men-

⁴ Elaborado e publicado no governo de Mauro Mendes Ferreira, do Partido dos Democratas (DEM).

cionados, bem como colaboradores de outras instituições. Organizou-se o processo de Consulta Pública a toda sociedade, a fim de inserir as experiências construídas na trajetória curricular da Educação Básica de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2018).

No discurso introdutório, esse TDC justifica-se no contexto da BNCC, em que

[...] se define o papel da educação básica em todas as etapas de ensino na sociedade brasileira. Aquilo que se denominava “democratização, qualidade de ensino, expectativas de aprendizagem”, indicando uma tentativa de garantir que todos os estudantes “acessem, permaneçam e aprendam”, não foi o suficiente para garantir que todos os estudantes aprendam. (MATO GROSSO, 2018, p. 7, grifos no original).

Contudo, de posse dessas premissas, isto é, a preocupação com a democratização do ensino, o direito por uma educação de qualidade e o acesso de todos os estudantes mato-grossenses ao conhecimento, contraditoriamente atesta, para a EF:

Além de balizar o trabalho docente e definir os conhecimentos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, este currículo ajuda a reforçar a importância da Educação Física no contexto escolar. **A variedade de unidades temáticas e objetos de conhecimento coloca alguns desafios, como: a garantia de uma carga horária de no mínimo duas aulas, duas vezes por semana; infraestrutura e materiais pedagógicos adequados, bem como investimentos em cursos de formação continuada, readequação dos cursos de formação de professores de Educação Física; além de promover a gradativa inclusão de docentes graduados em Educação Física que ministrem esse componente curricular desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.** (MATO GROSSO, 2018, p. 127-128, grifo no original).

Apreendemos tal contradição já na defesa realizada pela BNCC (2017), por não considerar os interesses e as necessidades oriundas de escolas das diferentes regiões do país, justificada a partir das falácias existentes no sistema educacional.

Localizada na área de Linguagens, a EF circunscreve-se à *cultura corporal* (jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e demais práticas corporais), eleita como objeto de estudo da área (MATO GROSSO, 2018), assinalando: “Os objetos de conhecimentos na Educação Física são as práticas e conhecimentos que compõem a *cultura corporal de movimento*”. (p. 155, grifo nosso).

Ponto a destacar é a utilização dos termos *cultura corporal* e *cultura corporal de movimento* como sinônimos. Esses termos são eleitos pelas comunidades disciplinares, amparados no senso comum, sem sustentação teórica, simplesmente por fazer parte do *habitus* existente no campo da EF. Tal presença reproduz a crença já legitimada nesse espaço social pelos agentes dominantes, que tentam romper com práticas biológicas interiorizadas nesse campo.

Ainda localizamos:

As diferentes práticas corporais permitem inúmeras formas de se manifestar e buscar entendimentos pela linguagem falada ou gestual. Sendo assim, é fundamental ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar as práticas da cultura corporal, falando sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, descrevendo situações e problemas, expressando-se em movimentos de forma criativa. Além disso, é imprescindível recriar as práticas corporais **através da sua transformação didático-pedagógica no contexto escolar** (KUNZ, 2001). (MATO GROSSO, 2018, p. 127, grifo nosso).

Esse TDC, ao eleger a *cultura corporal*, a *cultura corporal de movimento* e, logo a seguir, descrever sobre o trato das práticas corporais, por meio da transformação didático-pedagógica, cujo foco é o esporte escolar, distancia-se das contribuições de Kunz (1994). Para este autor, a partir da concepção crítico-emancipatória, a *cultura de movimento* aproxima-se de uma abordagem mais filosófica do que sociocultural da antropologia.

Quanto às Unidades Temáticas determina: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginástica; Danças; Lutas e Práticas corporais; Meio ambiente e Saúde, sendo essa última inclusão ao proposto pela BNCC (2017). Os objetos dessas Unidades são os mesmos objetos de conhecimento já previstos na BNCC, com acréscimos daqueles que estão envolvidos com os processos identitários regionalizados, como

[...] *dos povos indígenas* com a justificativa da diversidade de povos nativos no Brasil e, especialmente, em MT;

Danças regionais e folclóricas do MT, tendo como justificativa as diferenças culturais do País, bem como a pluralidade existente entre as regiões brasileiras;

Conhecer as lutas em seu contexto local, regional e nacional, aprofundando no conhecimento relacionado ao seu universo;

Práticas corporais de aventura na natureza, analisar criticamente, respeitando e minimizando os impactos da degradação ambiental do entorno local e regional de onde vive, com vistas as consequências globais desses conflitos. (MATO GROSSO, 2018).

As práticas desses conhecimentos trazem, como orientação para o docente, a consideração de aspectos, além do conhecimento das modalidades, isto é, das dimensões históricas, sociais, antropológicas, fisiológicas, ambientais, psicomotoras, biológicas, psicológicas, humanas, entre outras; Saúde e qualidade de vida (encaminhado conforme os temas transversais propostos pelos PCN), que atendem às diferentes áreas do conhecimento e da vivência escolar; Transformações nos padrões de beleza e de saúde, para propiciar a reflexão sobre os padrões estéticos e de saúde atuais e ao longo da história, problematizando questões relacionadas à valorização de determinados modelos e ao preconceito de outros.

No tocante aos objetos de conhecimento relacionados à *cultura corporal de movimento*, observamos a retomada das concepções não críticas da EF como, por exemplo, a psicomotricidade para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, a construtivista-interacionista para o desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como o suporte nos conhecimentos oriundos da biologia relacionados ao condicionamento físico e ao desenvolvimento de capacidades físicas.

No caso dessa retomada, parece residir a redução das possibilidades pedagógicas do professor, que ressoa na formação dos estudantes, alinhada à inconsistência de fundamentação de “conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras. (NEIRA, 2018, p. 222).

O TDC do estado de GO, particularmente nas questões delineadas para a EF, no *Documento Curricular para Goiás- Anos Finais (2018)*, localiza-se na área de Linguagens. O processo de (re)elaboração curricular deu-se coletivamente, envolvendo várias frentes de estudo, pesquisa, análise e diálogo com professores da educação básica e superior. O documento

[...] cumpre seu papel de ir além da Base. O grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de

aprendizagem do contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a *Goianidade* e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento. (GOIÁS, 2018, p. 9, grifo no original).

Em relação às prescrições para a EF, o objetivo transita entre a formação de cidadãos conscientes e aptos a vivenciar e se beneficiar de diferentes práticas corporais, “[...] levando também a possibilidade de aquisição de conhecimentos acerca da história, evolução e aspectos sociais dos elementos da *cultura corporal* e do funcionamento do organismo humano, durante a *atividade física* e a sua importância para a saúde”. (GOIÁS, 2018, p. 116, grifos nosso).

Os elementos da *cultura corporal* são abordados em relação à importância da atividade física para a saúde, pois o papel da EF “[...] é contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas”. (BRACHT, 2003, p. 43).

Em relação à organização, a EF figura entre habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas, na pretensão de democratizar o acesso a diversas manifestações da *Cultura Corporal*, a partir de vivências significativas, de modo a valorizar “[...] os conhecimentos historicamente acumulados que são essenciais para a compreensão da própria prática, apreensão crítica e reflexiva, com vistas à superação e transformação por parte de todos os envolvidos no processo, comunidade-escola-professor-estudante”. (GOIÁS, 2018, p. 117).

Neste propósito, prescreve o distanciamento da EF da perspectiva tradicional, pois

[...] hoje deve buscar formar cidadãos conscientes e aptos a usufruir das mais variadas práticas corporais e de seus benefícios, levando também a possibilidade de aquisição de conhecimentos acerca da história, evolução e aspectos sociais dos elementos da cultura corporal e do funcionamento do organismo humano, durante a atividade física e a sua importância para a saúde. (GOIÁS, 2018, 116, grifo nosso).

Essa compreensão parece contraditória à democratização do acesso a diferentes manifestações da cultura corporal, pois “[...] um currículo basea-

do em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes. (NEIRA, 2018, p. 222).

Sobre a distribuição do conhecimento de EF para o 6º e o 7º anos, observamos que são os mesmos propostos pela BNCC. Portanto, o discurso de “ir além da base”, constante na introdução, limita-se à inserção de algumas habilidades que intentam caracterizar a Goianidade, isto é, a constituição histórica da identidade cultural do povo goiano no espaço geográfico que habita – o cerrado – com suas origens, crenças, lutas, religiosidades, produção artística e trabalho.

Como exemplo, no objeto de conhecimento *Brincadeiras e Jogos* (Jogos populares, cooperativos e competitivos do Brasil e do mundo), busca-se consolidar, ao final do 7º ano, a habilidade (GO-EF67EF22) Identificar, apropriar e **analisar características histórico-culturais**, valores, normas, regras, objetivos e fundamentos presentes em diferentes tipos de jogos de tabuleiro, bem como a habilidade (GO-EF67EF23) Experimentar e fruir o jogo de xadrez, **suas técnicas e táticas**, compreendendo-o como representação de uma determinada organização social. No objeto de conhecimento *Práticas corporais de Aventura* (Práticas corporais de aventura urbana), as habilidades específicas de GO a serem consolidadas ao final do 8º ano são, por exemplo, (GO-EF89EF28) Distinguir características das práticas corporais de aventura no alto rendimento, no lazer e na saúde, **identificando diferenças do ponto de vista técnico, econômico, político, social e cultural** e (GO-EF89EF24) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e **planejar estratégias** para sua superação.

Com esses objetos de conhecimento, aproximamo-nos das orientações e experimentações das técnicas e táticas de jogos, o que identifica a contribuição das ciências da natureza, uma vez que não há preocupação com especificidades culturais.

Isso posto, parece que se mantém o significado tradicional de técnica utilizado pela área de EF e Esporte. Embora esteja assinalada, como objeto de estudo, a *cultura corporal*, não há considerações acerca dos referenciais das ciências sociais e humanas no trato dessas técnicas.

De fato, quando se discute o conceito de técnica utilizado pela área, não raro se lança mão de conhecimentos da biomecânica, da fisiologia do exercício, e até mesmo da física e da biologia, para justificar determinados procedimentos pedagógicos em busca do movimento técnico perfeito. Aliás, é curioso notar que a palavra “técnica” tradicionalmente é usada como sinônima de movimento correto, daí advindo expressões como “gesto não técnico” ou “movimento sem técnica”. Substantivo feminino (a técnica como um processo ou um saber) a palavra passou a ser usada como adjetivo (forma técnica ou expressão técnica), chegando finalmente, com a adição do sufixo “mente”, a um advérbio (tecnicamente, significando “maneira técnica”). (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 1, grifos no original).

Em que pese a ausência dos referenciais das ciências sociais e humanas, as orientações oficiais pela/para a *cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento*, ao longo das análises aqui construídas, não se furtam à manutenção das discussões e debates, como oportunidades de identificar os *habitus* científicos em um campo marcado por controvérsias oriundas de crenças.

Considerações finais

Reconhecemos que nossas análises sobre os TDC nacional e locais e, conseqüentemente, sobre a ‘Educação Física’, terminam em um ato de aprendizagem pessoal. Aprendizagem essa percebida por nossa participação, como agentes do campo e membro de comunidade epistêmica, vivenciada por/em diferentes relações educativas e sociais, desde a dominação até a subordinação, que insistem em apontar para as possibilidades de uma ação transformadora.

Por fim, outros trabalhos incorporarão essas análises, ou construirão outras sobre a política oficial de conhecimentos, na procura ou não pelos conhecimentos especializados nos TDC. Todos eles, no entanto, justificar-se-ão pela premissa de que o currículo representa um conteúdo mais rigoroso no debate da qualidade nas/pelas escolas, na edificação da compreensão e interpretação da educação nos seus aspectos culturais, sociais e estruturais (políticos e econômicos), da necessidade de programas de formação de professores, mas sempre um campo de luta.

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS PÓS BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)

Resumo: Este trabalho apresenta parte de pesquisa de doutorado, finalizada no ano de 2020, que analisou textos/documentos curriculares (TDC) prescritos, conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais. Tal pesquisa tomou como objetos e fontes os TDC de Educação Física (EF) destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, e produzidos por redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste do Brasil, isto é, Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e o Distrito Federal (DF), em período posterior a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Neste contexto, e nos limites aqui impostos, questionamos os TDC das redes estaduais de ensino de GO e MT como prática de significados distintos e multireferenciados, concebidos a partir da publicação da BNCC (2017) amparada em processo específico para a EF. Processo este, admitido por uma lógica de construção de discursos, que cruzam as áreas da biologia e das ciências humanas e sociais, que acaba por compor o campo, os *habitus* e as estratégias assumidas pelas comunidades disciplinares, nestas redes, retratando a produção científica da/na área da EF.

Palavras-chave: Currículo. Textos/Documentos Curriculares Locais. Educação Física. Anos Finais do Ensino Fundamental.

PHYSICAL EDUCATION IN THE LAST STAGE OF ELEMENTARY SCHOOL: LOCAL CURRICULAR TEXTS/DOCUMENTS POST- NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (2017)

Abstract: This paper presents part of a PhD research, carried out in 2020, aimed to analyze prescribed curriculum texts/documents (TDC), known as parameters, guidelines, directions, references, programs and/or plans, produced by state and/or county education networks. This research took as objects and sources the Physical Education (PE) TDC for the last stage of elementary school and produced by state schools of the Midwest region of Brazil, that is, Goiás (GO), Mato Grosso (MT), South Mato Grosso (MS) and the Capital District (DC), in a post approval of the National Common Curriculum Base (BNCC, 2017). In this context, and in the limits imposed here, we question the TDCs of the state schools of GO and MT as a practice of distinct and multi-referenced meanings, conceived from the publication of the BNCC (2017) based on a specific process for PE. This process, admitted by a logic of discourse construction, which crosses the areas of Biology and Human and Social sciences, which ends up sharing the field, the *habitus* and the strategies assumed by the disciplinary communities, in these networks, portraying the scientific production of/around PE.

Keywords: Curriculum. Local Curricular Texts/ Documents. Physical Education. Last stage of Elementary School.

SOBRE A AUTORA

Christiane Caetano Martins Fernandes

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente desenvolve Estágio Pós-doutoral no mesmo Programa. Professora do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3501-853X>. E-mail: christianecmf Fernandes@gmail.com.

Referências

- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOWE, R. et al. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2021.
- BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Difel: Lisboa. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1998.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- DAOLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/DAOLIO_Jocimar.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.
- GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular para Goiás-Volume III-Anos Finais**, 2018.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Análisis de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-23, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**, 2010.
- MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso Ensino Fundamental Anos Finais**, 2018.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892018000300215. Acesso em: 12 jan. 2019.
- NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: http://www.gpfe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

PAIVA, F. S. L. de. Jogando no campo da educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli, 2002.

SILVA, F. de C. T. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e193081, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162580/156415>. Acesso em: 12 fev. 2021.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

A INSERÇÃO DA CULTURA FÍSICA NA ESCOLA NORMAL DO PARANÁ: da *Gymnastica* aos primeiros jogos e esportes (1917-1930)

THE INSERTION OF PHYSICAL CULTURE IN THE PEDAGOGICAL SCHOOL OF PARANÁ: from the Gymnastics to the first games and sports (1917-1930)

Vera Luiza Moro* 

Marcelo Moraes e Silva** 



Introdução

A noção de cultura física, conforme salienta Kirk (1999), se refere a um amplo conjunto de discursos sobre o corpo e aos exercícios físicos, mas que foi desaparecendo do uso diário na Europa a partir da década de 1930. Dutton (1996) indica que a cultura física foi associada, ainda no século XIX, aos modernos sistemas de ginástica europeus. Porém, o autor argumenta que a definição sugere um modo de vida mais amplo, um modo de comportar-se associado a variadas formas de práticas relativas ao corpo. Kirk (1999) salienta que a cultura física era uma forma especializada de discurso que se preocupava com uma construção de significado centrada nas práticas corporais que se constituíram em três formas: recreação, esportes e os distintos exercícios físicos.

* Universidade Federal do Paraná – Professora do Departamento de Educação Física. E-mail: vlmoro@ufpr.br.

** Universidade Federal do Paraná – Professor do Departamento de Educação Física. *Université de Rennes 2* – Pós-Doutorando. E-mail: marcelomoraes@ufpr.br.

A utilização dos elementos da cultura física em território brasileiro foi um fenômeno marcado por questões bastante particulares e singulares que se articulam com pontos mais universais, sem, contudo, perder seus atributos locais, evidenciando assim, sua singularidade histórica. A relação entre a chegada e disseminação dos elementos da cultura física e a preocupação com o processo de formação de professores é uma das principais preocupações do presente artigo, visto que no último quartel do século XIX a instrução pública paranaense interessou-se por esses artefatos culturais e começou a pensá-los em sua utilização nos projetos educacionais.

Frente à importância da Escola Normal do Paraná, alguns estudos foram desenvolvidos tendo a instituição como objeto de investigação (IWAYA, 2000; ROCHA, 2003; CORREIA, 2013; MIGUEL, 2018). Tais pesquisas, embora sejam importantes para o entendimento da instituição, também evidenciam uma lacuna no que concerne o processo de incorporação dos elementos da cultura física. O hiato identificado representa a principal motivação para o desenvolvimento do presente artigo. Nesse sentido, a pesquisa pretendeu responder a seguinte problemática: como se deu o processo de incorporação dos elementos da cultura física na Escola Normal do Paraná no período compreendido entre 1917 e 1930?

Apesar da *Gymnastica* estar presente nos documentos oficiais da instrução pública paranaense desde de 1882, conforme apontam Moraes e Silva, Moro e Souza (2022) a mesma passou por um processo de idas e vindas, sendo que, somente no Código de Ensino de 1917 a ginástica sueca vai figurar como o elemento da cultura física selecionado para ser utilizada nos estabelecimentos de ensino. Já 1930 foi escolhido como marco final por representar um momento de ruptura, onde a *Gymnastica* teria sua hegemonia ameaçada por outros elementos da cultura física como os jogos e o esporte. Dessa forma, buscou investigar como ocorreu o processo de incorporação dos elementos da cultura física pela Escola Normal do Paraná, no período compreendido entre os anos de 1917 a 1930.

A cultura física na reforma da Escola Normal do Paraná

Ao assumir a direção da Escola Normal do Paraná, no início da década de 1920, Lysimaco Ferreira da Costa teceu duras críticas ao Código de Ensino

de 1917, o qual, em sua opinião, "(...) ressentir-se de graves erros que afetam desfavoravelmente o ambiente educativo do estabelecimento e que conduzem a resultados medíocres quanto ao preparo dos professores" (COSTA, 1923, p.12).

Nesse contexto, conforme sinaliza Puchta (2007), as concepções de Cesar Prieto Martinez, então Inspetor Geral do Ensino, também contribuíram na consolidação de um ideário em torno da cultura física na instrução pública paranaense dos anos 1920 e que de alguma maneira repercutiu no interior da Escola Normal. O novo inspetor que era oriundo de São Paulo, ao assumir o cargo no Paraná, parece ter trazido em sua bagagem discursos relativos à importância de uma educação física, que de acordo com Tizzot Filho (2013) e Honorato e Nery (2018), já estavam circulando na instrução pública paulista pelas mãos de intelectuais como Oscar Thompson e Mario Cardim. Em seu relatório de 1921, assim se pronunciou Martinez, em relação à educação física:

A educação physica, entre nós, infelizmente, ainda está por se fazer, não escapando a esta dura regra geral nenhum Estado da Confederação. O que existe nem se pode classificar como um ensaio, pois faltando a base principal de um systema de educação physica, que é o preparo de profissionais competentes, não se pode tomar a sério o que actualmente baptisamos com o pomposo título de exercicios e jogos gymnasticos. A educação physica considerada como base da educação moral e intellectual, deve merecer os mesmos cuidados da educação do espírito, isto é, desenvolver harmonica e progressivamente a robustez e a destreza do corpo, de accôrdo com as condições anatômicas e physiologicas do educando. Si há uma Sciencia da Educação, ella abrange a aptidão physica e estabelece leis tão rigorosas, postulados os mais exigentes, para que essa aptidão realize verdadeira obra de aperfeiçoamento (MARTINEZ, 1921, p. 57-58).

Nesse momento Martinez estava organizando uma nova proposta curricular para as escolas primárias, e em tal programa de ensino se encontra referenciado os *jogos gymnasticos*. De acordo com Puchta (2007), essa denominação usada pelo inspetor evidencia uma utilização de outros elementos da cultura física para além da própria *Gymnastica*, fato que evidencia que estava extrapolando o Código de 1917 que prescrevia somente a ginástica sueca. Contudo, Puchta (2007) indica que o inspetor considerava o professorado paranaense despreparado tecnicamente para transmitir os elementos da cultura física, ponto que enfatizou com detalhes na sequência do seu relatório:

Ora, é sabido que os nossos professores normalistas não podem alargar o âmbito de sua acção educadora, pois encarregados da delicadíssima empresa de formar homens de intelligencia e de character, são forçados a consumir preciosas energias nesse mister. Exigir, portanto, deles aulas de gymnastica é querer o impossível. Falta-lhes habilitação e tempo. Nas últimas horas de aula, com o espírito cansado, quando o corpo também pede repouso, como poderão elles lecionar matéria nova que os obriga ao gasto de novas energias (MARTINEZ, 1921, p. 58).

O trecho evidencia que o problema da não existência de uma educação física adequada nos estabelecimentos escolares era devido à falta de competência técnica dos egressos da Escola Normal. Desta forma, Martinez pregava uma utilização mais racional dos elementos da cultura física no espaço escolar e para isso recomendava a necessidade de um professor destinado somente a esse fim:

(...) entregar essa parte importantíssima da educação a quem disso apenas cuide. Nas cidades onde haja mais de um grupo escolar, devem ser nomeados instructores que se revelem capazes. Na nossa capital a empreza não é difficil, pois dispõe o Estado de magníficos elementos na sua briosa e disciplinada Força Militar, capazes de darem ao ensino da gymnastica uma organização magnifica (MARTINEZ, 1921, p. 59).

Para sanar tal problema Martinez sugeriu o aproveitamento de elementos das forças militares. Sendo assim, o inspetor, conforme aponta Puchta (2007), indica o nome do tenente Aristóteles Xavier para a função de professor de *Gymnastica*:

Dentre muitos, podemos apontar o Tenente Aristoteles Xavier, cuja vocação manifesta pelo esporte e pelo escotismo constitue garantia de pleno exito. A seu cargo podem ficar os 11 grupos existentes, distribuindo-se as aulas pela manhã e á tarde e ampliando-as em exercicios collectivos nos domingos e dias feriados, nas nossas grandes praças, em horas matutinas (MARTINEZ, 1921, p. 59).

Aristóteles Xavier realmente assumiu, em 1922, a direção das aulas de *Gymnastica*, atuando como professor da disciplina em todos os grupos escolares de Curitiba. Já no exercício de sua função produziu um relatório destinado à Martinez, sinalizando para as limitações relativas a implementação de uma cultura física nas escolas. Todavia, os pontos que chamaram mais atenção no relatório se referem aos comentários destinados à Escola Normal: "(...) é quase impossível se obter resultados apreciáveis com o professorado, em

geral composto de Senhoras inhaeveis para os misteres da educação physica, falha oriunda talvez do ensino dessa disciplina na Escola Normal, quando a cursaram” (MARTINEZ, 1922, p. 73).

Em contrapartida, Lysimaco, diretor da Escola Normal, apesar de concordar com a necessidade da formação técnica dos professores, acreditava que tal preparação poderia ocorrer nos cursos normalistas, visto que tal instrução deveria ser desmilitarizada, realizada pelas mãos civis e, sobretudo, guiada por um espírito pedagógico e científico. Tais elementos se materializaram na reforma empreendida em 1923, onde o curso da Escola Normal do Paraná passou a ser dividido em uma etapa fundamental, com três anos de duração e uma parte profissional, com extensão de um ano e meio. Ao se referir às duas etapas do novo plano, Lysimaco assim se expressou: “No primeiro o aluno educa-se, no segundo, aprende a educar” (COSTA, 1923, p.15).

O trecho reproduzido é um excerto do documento “*Bases educativas para a reorganização da nova Escola Normal secundária do Paraná*”, publicado por Lysimaco em 1923 (COSTA, 1923). Entretanto, o tratamento dado à *Gymnastica* difere daqueles conferido às outras disciplinas presentes no programa de ensino da instituição:

Os professores de Desenho, Musica e Trabalhos ensinarão no Curso Geral estas disciplinas para educação dos normalistas; no Curso Especial, ensinarão os normalistas a ensinar taes disciplinas aos alumnos das escolas primárias na escola de Applicação executando ou fazendo executar os programmas primarios respectivos. A *Gymnastica* usada no Curso Geral é a que convem á educação physica dos futuros professores; no Curso Especial a professora de *Gymnastica* ensinará a Methodologia dos Exercícios Physicos (COSTA, 1923, p. 24).

Talvez aqui, o uso do termo *educação physica*, estivesse a indicar um sentido mais amplo, ou seja, o de uma educação do corpo articulada aos preceitos morais e valores intelectuais por meio da *Gymnastica*, indicando uma distinção no tratamento dado a esta disciplina no currículo de formação dos professores. Tal distinção fica ainda mais evidente quando Lysimaco apresentou na Liga Pedagógica do Ensino Secundário, no Rio de Janeiro, no ano de 1923, o trabalho “*O Ensino na Escola Normal: plano de reforma radical sob bases racionaes*”. Contudo, ao se referir à *Gymnastica* o educador paranaense assim se manifestou:

Especial referência merece o ensino de Ginástica. A ginástica ministrada no Curso Geral é a que convém às condições psicológicas dos alunos da Escola Normal e o professor, ou professora para as moças, deverá zelar pela educação física dos normalistas; tal é a sua orientação. No Curso Especial, porém, é completamente diversa, não podendo a professora prescindir da cooperação do médico-inspetor, que dirá sobre as condições fisiológicas das crianças, podendo até a ginástica sair fora do alcance do professor, por precisar a criança antes da ginástica terapêutica, que da educativa normal (COSTA, 1995, p. 107).

Nesse momento de reformulação, o educador paranaense parece ter se amparado conceitualmente nas contribuições do médico belga René Ledent.

A *Gymnastica* terapêutica de René Ledent: repercussões na Escola Normal do Paraná

A ideia defendida por Lysimaco, de uma ginástica mais terapêutica na parte especial do currículo, tem suas referências assentadas principalmente na obra "*L'Éducation Physique: basée sur la physiologie musculaire*", conforme sinalizado pelo próprio: "(...) excelentes normas estabelece com muito critério o Dr. René Ledent¹, em seu livro *L'Education Physique*" (COSTA, 1923, p.107). René Ledent era defensor de uma organização racional e médica dos exercícios físicos, realizando severas críticas aos excessos contidos nas práticas esportivas que, em certo sentido, aproximava-se bastante das concepções de ginástica sueca. Essa valorização da vertente escandinava e de crítica ao esporte, conforme apontam Delheye (2003) e Sarremejane (2006), era algo bastante comum no contexto europeu desde o final do século XIX. A presença desse discurso pode ser vista num artigo publicado por Lenira Beltrão, aluna da Escola Intermediária²:

¹ Diretor do Curso Normal de Educação Física e Professor da Escola de Antropologia de Liège, Bélgica. Ledent escreveu outras obras referentes à ginástica e à educação física como: « *Un problème d'éducation physique: la gymnastique suédoise* », em co-autoria com Dr. De Munter, 1911-1912 ; « *Éducation Physique Rationnelle* », 1916 e « *Conférences d'éducation physique* », do ano de 1917. (LEDENT, 1923)

² Segundo indica Puchta (2007), a Escola Intermediária foi instituída pelo Código de Ensino de 1917 e tinha a duração de dois anos e se destinava aos alunos do curso primário e/ou a aqueles que tivessem sido aprovados nas matérias de tal nível de ensino, como forma de preparo para a posterior entrada no Ginásio Paranaense ou na Escola Normal do Paraná.

(...) De todos os methodos de gymnastica o melhor é sem dúvida o sueco, estabelecido por Henrique Ling em 1813 em Stokolmo. É de execução simples. Os movimentos de execução simples não são reservados às pessoas fracas mas a todos cuja execução methodica é muito efficaz para corrigir flsas attitudes, para a harmonia do corpo principalmente do peito e das espaduas e para o bom desempenho das funções respiratórias facilitando muito o phenomeno da hematose. É muito útil para o bom funccionamento da digestão e da circulação (...) a gymnastica é o melhor meio de modificar constituições defeituosas e débéis de crear aos anêmicos um temperamento athletico e musculoso e de evitar a maior parte das doenças dando ao corpo saúde que conserva a mocidade por longos annos. A gymnastica é o meio mais efficaz para a reconstituição das raças (DIÁRIO DA TARDE, 17/08/1922, p. 2).

O texto revela que valores higiênicos e terapêuticos também estavam circularam no cenário educacional paranaense. Assim, pode-se afirmar que a proposta de René Ledent, acionada por Lysimaco, pode ter fornecido bases para o aperfeiçoamento dos elementos relativos à ginástica sueca, que já estavam presentes na instituição (MORO; MORAES E SILVA, 2022; MORO; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2022). Em virtude dessa permanência de práticas na Escola Normal do Paraná torna-se importante retornar aos argumentos da obra de Ledent e que foi prefaciada pelo médico francês Jean-Paul Langlois³. O referido livro foi dividido em duas partes. Na primeira, foi realizada uma abordagem didática, procurando fornecer diversos elementos para um trabalho indispensável a todos que pesquisam a educação física a partir de fontes científicas. A segunda parte foi considerada como de aplicação imediata, sob a forma de dissertações, assentadas nas noções fisiológicas tratadas na primeira parte.

No prefácio, Jean-Paul Langlois apresentou uma breve crítica ao título da obra sugerindo que ela deveria apresentar-se somente como fundamentos da fisiologia, uma vez que, no seu entendimento, aos problemas da educação física interessam todas as funções orgânicas, não se limitando à função muscular, apontando assim para que se ampliasse as relações entre a educação física e as outras grandes funções orgânicas. Entretanto, mais adiante, Langlois chamou a atenção para a importância da discussão apresentada no capítulo que se refere a qualidade do trabalho ginástico e que tratava do estudo da influência da amplitude do movimento, concordando com as conclusões

³ Jean-Paul Langlois era um médico francês e em 1919 participou da comissão que elaborou o famoso Regulamento Geral de Educação Física francês (EL BOUJOUFI; DEFRENCE, 2005).

apresentadas por Ledent, quando afirmava que os movimentos lentos, amplos e analíticos deveriam ser a base de um método de ginástica educativo.

Todavia, no capítulo XI, quando o autor tratou das aplicações da fisiologia muscular à educação física da infância, seja possível aproximar de forma mais contundente o livro com as formulações defendidas por Lysimaco a respeito da ginástica terapêutica e educativa, presentes na reforma da Escola Normal do Paraná de 1923. René Ledent iniciou esse capítulo tratando das leis fisiológicas relativas à infância. Nesse momento, o belga apresentou uma das leis que resumia quase todo seu trabalho, enunciando que o crescimento é ósseo antes da puberdade, e, sobretudo, muscular após ela. Assim, o autor aponta que se for objetivado um crescimento ósseo muscular normal, o exercício precisaria ser garantido de alguma forma às crianças, motivo pelo qual não se devia impedir aos indivíduos na fase infantil de andar, correr, jogar, saltar, em suma, de colocar em ação sua musculatura, não sendo indicados para a infância os exercícios de força. Nesse contexto, o belga informava que deveria se insistir basicamente na correção dos movimentos, em seus aumentos planejados e sobre os atrativos que as lições deveriam comportar, tendo como referências dados da neurologia e da pedagogia.

Na sequência do livro, Ledent abordou o que, segundo ele, não se deveria fazer com as crianças. Sendo assim, o autor realizou uma crítica aos erros que eram cometidos nas escolas, principalmente ao se impor exercícios de força aos infantes. Para o belga, até mesmo o mundo do trabalho e a legislação a este respeito já teriam reconhecido os desastres ocasionados pelo trabalho infantil. Esses argumentos também já estavam circulando no Paraná. Um artigo de Carmen Guimarães, aluna da Escola Intermediária, evidenciava essa valoração da ginástica terapêutica e dos cuidados a serem tomados:

Existe a gymnastica racional que concorre para o bem da nossa vida. Esta gymnastica conserva por muitos annos a mocidade, dá-nos força, porte elegante e dota-nos de energia; evita o medo, que é muito commum em quasi todas as pessoas; previne a neurasthenia e doenças nervosas e pulmonares que nos causa tanto horror e também repelle a idéa do suicídio. É assim a gymnastica racional vae fortalecendo todos os nossos órgãos como acontece com a gymnastica sueca. Esta gymnastica tem por fim estabelecer a harmonia entre as diferentes partes do corpo. A gymnastica athletica não é boa e por isso deve ser banida das escolas, porque em vez de corrigir os defeitos deforma o organismo das creanças (DIÁRIO DA TARDE, 19/09/1922, p.2).

O trecho evidencia a defesa de uma ginástica racional, que evitasse os excessos de algumas atividades atléticas. Na esteira do posicionamento da aluna da Escola Intermediária, pode-se retornar ao pensamento do médico belga, que salientava que os avanços da higiene industrial não teriam sido transpostos para as salas de ginástica e de esportes, onde jovens continuariam exercitando-se em barras paralelas, em conformidade com o que se havia proclamado no Congresso de Antuérpia, 1882, de que os exercícios no solo não significavam nada e que a criança não se desenvolveria jamais sem o uso do trapézio, mantendo-se assim um lugar de honra aos aparelhos de Amorós, Clías e Jahn nos ginásios, sem qualquer medida de orientação na utilização dos mesmos.

Nesse ponto, o belga alertava para o fato de que muitas crianças cresciam mal e apresentavam insuficiências esqueléticas, cardíacas, respiratórias, não sendo, portanto, conveniente uma regulação uniforme de educação física. Salientava ainda que dado o grande número de patologias registradas pelas estatísticas da inspeção médico-escolar seria necessário a presença de um médico dedicado às questões da educação física que pudesse dispensar das aulas coletivas de *Gymnastica* as crianças portadoras de enfermidades e aquelas convalescentes, sendo aplicável nestes casos os procedimentos de uma ginástica terapêutica.

Em suas bases pedagógicas, René Ledent partia do princípio que o ensino do exercício físico deveria levar em conta as características psíquicas da criança, e considerava que o movimento era um instinto que falava ao corpo do infante, o que conferiria a esses jovens um verdadeiro regozijo em se movimentar. Nesse quesito, um educador precisaria levar em conta que o prazer era o maior estimulante dos exercícios e, que eles deveriam ser apresentados sob uma forma atraente. Sob este ponto de vista, o belga considerava que a brincadeira livre não seria suficiente, decorrendo a necessidade indispensável de impor às crianças certos exercícios físicos, tendo por objetivo colocar em ação os músculos que não trabalhavam suficientemente e corrigir e/ou combater as atitudes viciosas, resultantes do tipo de vida artificial a que estariam submetidos os alunos. Mas, por não compreenderem a utilidade de tais exercícios físicos era que se fazia necessário apresentá-los de forma atraente, para que as entediantes lições de *Gymnastica* fossem substituídas por uma lição alegre e cheia de entusiasmo.

Nesse momento do livro, René Ledent evocou um outro elemento da cultura física como uma possibilidade educativa: “O jogo é para todas as crianças a base da educação física” (LEDENT, 1923, p.246 – tradução livre). Com essa afirmação o autor iniciava a apresentação das bases psicológicas de sua proposta para uma educação física infantil. Entretanto, o belga considerava que o jogo, apesar de seus inúmeros pontos positivos, não poderia realizar um método completo de educação física:

O desenvolvimento integral e completo dos músculos e dos órgãos internos não poderá ser assegurado; a correção das atitudes não é objeto de nenhum tratamento; os mesmos gestos limitados se repetem muito frequentemente; a alegria do jogo provoca também abusos, fonte excesso de trabalho em muitas crianças. O princípio de economia das forças é desconhecido aqui. O jogo dá rédea solta ao desejo de brilhar, de ultrapassar os outros (LEDENT, 1923, p.246-247 – tradução livre).

Sendo assim, René Ledent defendia a necessidade de uma organização médico-pedagógica do jogo a fim de evitar os excessos de trabalho muscular e/ou nervoso. Indicava que não se deveria impor estações prolongadas, repetições dos mesmos exercícios e nem os intensificar a ponto de causar um grande excesso de trabalho local e/ou visceral. Na sequência das suas reflexões, o autor vai apresentar um programa de aplicação da educação física destinado à mocidade:

Os exercícios educativos compreenderão a cabeça, os membros superiores e os membros inferiores separadamente ou conjuntamente; eles serão compostos por suspensões, equilíbrios, exercícios musculares dorsais e abdominais, exercícios respiratórios. As caminhadas, os pequenos jogos, as rondas farão parte deste programa. Para as crianças de dez a doze anos, o programa anterior, revisto de tempos em tempos, dará lugar aos exercícios de aplicação elementar: corridas, saltos, carregar, lançar. O aluno utiliza as faculdades adquiridas. Disso resulta uma primeira fase de preparação esportiva da qual o adolescente fará, mais tarde, grande proveito na vida. A preparação militar terá melhores bases. Os exercícios têm uma grande vantagem de se realizar em um tempo favorável, ao ar livre. A puberdade se apresenta nas garotas dos doze aos quatorze anos e nos garotos dos treze aos quinze anos. Uma supervisão severa torna-se necessária nesta idade difícil e o médico será constantemente solicitado a intervir. Deve-se evitar aos tecidos frágeis exercícios violentos, de resistência, de força para os quais o entusiasmo juvenil não sabe conservar a justa medida. Deve-se identificar a fadiga rápida acentuada pelo excesso de trabalho intelectual.

Limitar-se-á completar a ginástica educativa com exercícios naturais de aplicação, completando o desenvolvimento torácico e o desenvolvimento cardíaco. O aluno, conhecendo os elementos da prática do movimento, deverá aprender a utilizá-los utilmente: corrida, lançamentos, saltos, escaladas, natação que lhe permitirão utilizar as faculdades adquiridas e se encaminhar à fase esportiva que geralmente começa pela idade de dezoito anos. (LEDENT, 1923, p.248-249 – tradução livre).

Ledent defendia que um programa baseado na fisiologia muscular deveria se resumir em seis pontos principais: 1º A necessidade do jogo organizado; 2º O caráter corretivo dos exercícios (posições, amplitude, lentidão); 3º O caráter atrativo das lições baseadas na fisiologia e nas relações entre educação dos movimentos e educação do sistema nervoso; 4º A necessidade da ginástica respiratória; 5º O caráter metódico e progressivo das lições que ascenderão da análise à síntese; 6º A supervisão especial da puberdade. Percebe-se com a leitura deste livro que os conhecimentos indispensáveis eram vastos quando se pretendia desenvolver uma educação física entre a mocidade. Nesse contexto, a aula deixaria de ser apenas de *Gymnastica* e passaria a incorporar outros elementos como os jogos, desde que tais práticas passassem por um rigoroso olhar médico e pedagógico. Desta forma, a sessão de ginástica passaria a ser uma aula de educação física organizada para a escola primária que seria frequentada por todos e reconhecida apta pelo médico inspetor. Quanto aos frágeis, os anêmicos, aos pré-tuberculosos, aos insuficientes respiratórios, aos desviados da coluna, o diagnóstico os classificaria de acordo com as categorias que faziam parte da ginástica médica (LEDENT, 1923). Essa era em síntese a base sob a qual um programa de educação física para a infância deveria estar assentado e que foi de alguma maneira inserida por Lysimaco na Escola Normal, a partir da reforma empreendida em 1923.

Nesse período, a instrução pública do Paraná como um todo se amparava em perspectivas racionais e higiênicas e a cultura física passava a ganhar um determinado papel, tanto que passou a acumular novas significações no interior da própria Escola Normal (MORAES E SILVA; MORO; SOUZA, 2022; MORO; MORAES E SILVA, 2022; MORO; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2022). Porém, essa tendência médica e higiênica passaria a conviver com outros elementos, principalmente pelo crescimento de um discurso relacionado ao ideário Escola Nova que, segundo salienta Souza (2004), passava a circular

com mais contundência no contexto paranaense do final da década de 1920. Tanto que o próprio Lysimaco que tinha uma base teórica herbatiana começou a se valer de discursos mais próximos aos dos movimentos escolanovistas:

A instrução excessiva caracteriza a escola do esforço, na sua quasi totalidade estéril, porque não desperta o interesse da criança que, neste caso, tem que lutar com os reflexos da defesa do organismo, como a fadiga, a desatenção, o enfado, etc. A disciplina escolar oferece o espectáculo de uma rigidez incompatível com a natureza da criança, embora muito conveniente como fundamento da disciplina social. Desenvolve-se a intelligencia em detrimento das demais funcções psychicas, prejudicam-se as qualidades moraes a formar e, o organismo infantil, perdendo a sua unidade, em face do desenvolvimento asymetrico depaupera-se physiologicamente (COSTA, 1926, p. 470).

A passagem apesar de destacar as questões médicas e higiênicas, aliadas a uma correta formação física e moral, também evidenciava elementos escolanovistas que posicionavam a criança como centro do processo educacional. Tanto que na continuidade da sua fala, Lysimaco se reportou a importantes expoentes da Escola Nova:

A educação pelo excessivo esforço intellectual é moralmente funesta, porque destroe o próprio fim que tem em vista; o elevado e nobre é fazer, durante o trabalho escolar, o menino empregar espontaneamente nas suas tarefas todas as energias do corpo e do espírito. Com os ideaes de Froebel coincidem os de Decroly, na Belgica e os de Dewey, nos Estados Unidos. Estes dois últimos modernos, dão-nos os modelos das escolas capazes de satisfazer as exigências actuaes da civilização (COSTA, 1926, p. 471-472).

A presença de nomes como Jean-Ovide Decroly e John Dewey evidencia que Lysimaco, apesar de continuar fiel as concepções de Herbart, estava tendo contato com outras concepções educacionais:

Cabe-nos o dever de preparar os brasileiros de amanhã para serem os mais fortes esteios da civilização humana. Este preparo só poderá ser atingido sob o influxo das doutrinas de Rousseau, Froebel, Decroly e Dewey e outros da mesma escola, convenientemente adaptadas às necessidades da primeira e segunda infância e adolescência; depois já em phases superiores da evolução ortogenica, se prosseguirá sob a influência da intensificação da instrucção, que bastante se harmoniza com o regime herbaciano das lições. Tal preparação exige como condição de êxito a plena harmonia de ambientes educativos nos jardins de infância, nas escolas primárias, nas secundárias e superiores, sucedendo-se estes institutos em plena

conexão de ideias educativas, cada um realizando o seu alto destino com amplo aproveitamento da capacidade do aluno, consoante o período de evolução ou desenvolvimento em que o receber (COSTA, 1926, p. 472).

Esse conjunto de reflexões se materializaram nos assuntos concernentes à cultura física, visto que uma ginástica passou a ter companhia de outros conteúdos como os jogos. Esse elemento deveria, conforme sugeria Ledent, ser adaptado a um modelo menos monótono que os contidos nas práticas ginásticas. Sendo assim, o ideário da Escola Nova poderia oferecer essa condição e, a que tudo indica, começou a se fazer cada vez mais presente na instrução pública paranaense.

Para além da *Gymnastica*: a presença dos jogos e dos primeiros esportes

A presença dos jogos como um elemento que poderia ser utilizado nos processos educacionais, segundo aponta Puchta (2007), era algo que já havia se mostrado presente no Paraná desde o regulamento de 1907. O autor sinaliza que a inserção dos jogos como um item presente no programa de ensino era uma maneira de promover um processo de educação física mais atrativo e prazeroso. Muitas vezes, esses jogos infantis eram realizados, conforme indica Meurer (2018), nos espaços de recreio.

Souza (2004) coloca que o jogo já estava presente nos jardins de infância paranaenses desde a primeira década do século XX, principalmente pela utilização das ideias de Fröbel. A autora lembra que os jogos tinham um papel de destaque numa pedagogia amparada na obra do educador alemão. Nesse contexto, Souza (2004), refere-se a Gabriel Compayrè, Inspetor de Instrução Pública de Paris, que afirmava que as postulações de Froebel eram uma pedagogia de ação, sendo o Jardim da Infância um espaço de jogos e de trabalhos manuais, onde este elemento da cultura física poderia se constituir num espécime de banho moral de extraordinária eficácia. Essa incorporação dos jogos nos Jardins de Infância ocorreu no Paraná, conforme aponta a seguinte nota localizada na imprensa em 1909:

Foi me dado hoje o grande prazer de visitar o estabelecimento <<Jardim de Infância>> dirigido com real devotamento e verdadeira intuição e compreensão de submissão, pela exma. Maria F. Correa (...) As primeiras no nosso Estado e

uma das primeiras no nosso Brasil a porem em pratica esse ensino verdadeiramente pratico, intuitivo e util para as creanças, que sem preocuparem o espirito em methodos mais ou menos complicados dos ensinios primarios antigos, se preparam, brincando, pilherando, para mais profundos estudos ulteriores, que já as encontram com largos subsidios, bem apprehendidos nos jogos e brinquedos do curso infantil (DIÁRIO DA TARDE, 18/11/ 1909, p.1).

A fonte evidencia que os jogos passaram a ser pensados como um importante elemento educativo e em vários momentos sua utilização estava relacionada aos Jardins de Infância e sempre era associada figura de Froebel. Uma nota publicada num jornal curitibano exemplifica muito bem o apontamento realizado: “Froebel com seus mimosos aparelhos e utensílios, com seus jogos e brinquedos, com seus dons – como elle próprio chamava, estabeleceu a serie gradativa de occupaões e ensinamentos tendentes a manter no pequenino ser a concentração, que é base de seu methodo, de accordo tudo com a natureza estudada inteligentemente” (A REPÚBLICA, 05/08/1913, p.1).

O relato publicado no periódico curitibano enfatizava, já em 1913, aquilo que Ledent apontaria em seu livro de 1923. Os jogos poderiam ser utilizados nas escolas, desde que cumprissem determinados requisitos e que tal elemento fosse adaptado à realidade do corpo infantil. Com a nomeação de Martinez para a Inspetoria de Ensino em 1920, a utilização dos jogos se tornou ainda mais presente, difundindo-se para além dos Jardins de Infância. Puchta (2007) indica que nos programas dos grupos escolares de 1921 esse conteúdo se mostrou evidente, e não mais se encontrava somente a *Gymnastica*, onde diversas práticas como os jogos, as danças, as corridas e os saltos também faziam parte dos elementos utilizados no espaço escolar.

Dessa forma, não foi por acaso que Lysimaco explorou tal conteúdo na reforma de 1923 realizada na Escola Normal. A busca por um aporte como o contido na obra de Ledent foi uma forma de justificar os jogos no processo de formação de professores. Esse ideário se difundiria na instrução pública paranaense, posteriormente a reforma do curso normal. Ao procurar indícios na imprensa paranaense, foram encontradas inúmeras publicações que exploravam a função educativa dos jogos e a sua utilização nas escolas:

Os jogos escolares e as sociedades infantis. Na escola moderna aprecia-se notavelmente a característica que distingue os exercícios destinados ao desenvolvi-

mento da inteligência, de outros applicados ao aperfeiçoamento da actividade physica e da moral, embora assente a educação integral nesses três ramos que se relacionam e se completam (...) A escola moderna, zelando pela prática desse princípios, propõe-se à formação de um ambiente de concretisação e realidades, systematizando e methodizando pelos princípios surgidos das necessidades psycho-physiologicas do educando, dirigindo o trabalho escolar de maneira a attender os anseios da educação moderna dentro da orbita de competência de valores das actividades infantis, desenvolvendo-as convenientemente, no mesmo tempo que indica o caminho recto pelo qual andarpa o futuro cidadão. Deixando de parte a feição puramente intelectual da questão, isto é, os exercícios destinados à transmissão de conhecimentos, obra exclusiva da instrução, trataremos de alguns factos que se prendem à educação physica e moral. Por maior perícia e entusiasmo que assistam ao professor de gymnastica nota-se, commumente, certa indisposição dos escolares por essa disciplina, quando os movimentos que se lhes ordenam a executarem são sujeitos e dirigidos por ordens imperiosas e consecutivas, deixando de existir ahí a liberdade das crianças (DIÁRIO DA TARDE, 09/04/1930, p. 8).

O texto destacava o desinteresse pela *Gymnastica* por parte dos alunos, enfatizando que as crianças preferiam atividades menos monótonas. Ao seguir essa lógica, a continuidade do artigo indicava que os jogos poderiam complementar as atividades de ginástica:

Não opporemos conceitos à utilização dos exercícios gymnasticos no desenvolvimento psicologico, mas cremos que a escola quer mais do que o bem-estar physico da criança, exige que a natureza infantil seja desenvolvida em todas as suas manifestações e que os centros de actividade sejam despertados pelos interesses que, por sua vez, produzem no animo infantil; a satisfação e o bem-estar geral. Assim pensamos em relação à gymnastica, que só poderemos completal-a com a prática dos jogos educativos, onde collabora o conjunto de actividades: a intelligencia, a força e agilidade, tudo com o interesse moral; pela conquista de uma victoria sob um ambiente de alegria. Nos trabalhos manuaes a actividade physica é observada pela intellectual. Também nos jogos escolares a intelligencia observa e guia todos os movimentos physiologicos a serviço da educação (DIÁRIO DA TARDE, 09/04/1930, p. 8).

Os jogos educativos, segundo a posição do autor do artigo, eram uma forma de educação mais atraente para as crianças, onde o corpo infantil poderia desenvolver-se fisicamente, intelectualmente e moralmente de uma forma alegre e prazerosa:

As vantagens da pratica desses exercícos são de grande vulto e podermos apreciar-as, diariamente, como fructos vigorosos no labor escolar, fructos que nascem às vistas dos educadores que os aperfeiçoam devidamente. Na prática dos jogos não fica a educação moral separada das energias phycho-intellectuales. O ensino da moral feito pelo livro ou pelo verbo do mestre quase sempre é falho e sem alicerce. Os jogos e brinquedos escolares pela observância de suas regras e leis, pelas sentenças do juiz, pela competição de valores moraes, pelos applausos, pelos factos de camaradagem, pelo respeito e auxilio mutuo, constituem uma fonte inextinguível de recursos, de acções para se traçarem caracteres vigorosos e sadios à obtenção da conducta recta e persistente (DIÁRIO DA TARDE, 09/04/1930, p. 8).

A fonte evidencia que uma discussão de ampliação dos elementos da cultura física estava ocorrendo no Paraná. Os jogos e os esportes começavam a ser aceitos como práticas que poderiam ser utilizadas nas escolas, desde que estivessem de acordo com uma perspectiva racional. Dessa forma, não era de estranhar que as autoridades paranaenses comesçassem a se preocupar com a inserção de tais elementos nos cursos destinados à formação de professores. Novamente, a imprensa foi o *lócus* onde foram encontrados vestígios sobre a presença destas práticas no interior da Escola Normal:

É do domínio público o interesse crescente que vem impulsionando uma falange de esforçados idealistas de nossa terra, a respeito dos problemas educativos e pedagógicos (...) Para que a licção primeira se revestisse do mesmo brilho que o anno passado, convidou a A.P.E. para falar o dr, Hostilio de Araujo, digníssimo director do Ensino (...) Sentaram-se à mesa os representantes das altas autoridades, pessoas gradas e o presidente em exercíco, professor Osvaldo Pilloto, que convidou para presidir à sessão o dr. Azevedo Macedo. Este eminente professor, após expor os fins daquella reunião, outorgou a palavra ao dr. Hostilio de Araujo, illustre director do Ensino. O brilhante orador demonstrou mais uma vez seus altos conhecimentos sobre o thema que escolheu – a Educação Physica nas escolas primárias (...) S.S. fazendo uma analyse retrospectiva do assumpto em questão, salientou a influencia preponderante que ella gosou entre os gregos, os fructos benéficos que ella produzio e a importância capital que representa às gerações hodiernas. Fez ver o cuidado especial que assiste ao professor apical-a, em virtude da fraca compreensão orgânica da infância, que merece um estudo especial. Expoz detalhadamente os diversos systemas gymnasticos, as vantagens que apresenta os jogos educativos. Em summa, mostrou-se profundo conhecedor do assumpto. Grande foi o interesse que animou todos os presentes, embora já a atenção do auditório estivesse presa pela sua palavra eloquente, quando o dr. Hostilio de Araújo asseverou tornar-se realidade a remodelação do nosso pittoresco Passeio Público, tendo o illustre prefeito de Curityba, dr. Eurides Cunha, se compromet-

tido de fazer lá um excelente parque para a educação física, dotado de todos os aparelhamentos concernentes a esse fim (A REPÚBLICA. 26/06/1929, p. 1).

A notícia evidencia que o Passeio Público, um dos principais parques de Curitiba e que desde o final do século XIX, era utilizado também como um espaço de exercícios físicos (MORAES E SILVA; QUITZAU; SOARES, 2018), seria remodelado e ganharia um aparelhamento adequado para o desenvolvimento da cultura física. Porém, uma matéria publicada na imprensa revela como já era amplo o leque de atividades corporais presentes nas escolas paranaenses do final da década de 1920:

Os jogos são de grande necessidade na vida das crianças, apurando característicos psicologicos de summa importância e são na opinião incontestemente de Claparède um impulso instintivo (...) Assim, a novel agremiação em seu Regulamento dedica grande parte de sua actividade na prática de jogos e brinquedos; Até agora teem sido praticados os seguintes: bola americana, corridas, jogos das bandeiras etc. Preparam-se mais: Voley-baal e basket baal, jogos sensoriaes, de imaginação, intellectuaes, artísticos, além dos competitivos, gymnastica sueca e respiratória, tudo debaixo das prescrições da hygiene positiva e negativa (...) Estampada hoje o clichê de uma festividade no Grupo Escolar 'Dr. Xavier da Silva', esse modelar estabelecimento de ensino de nossa capital. A essa reunião escolar compareceu o sr. Hostilio de Araújo, Director de Ensino. Como se vê, naquella casa de educação, como nas demais unidades escolares de Curitiba, praticam-se efficientemente os jogos e brinquedos escolares ao par dos demais complementos de uma educação física adequada aos nossos interesses. É notável, pois o impulso em relação aos cometimentos educativos das nossas casas de ensino público que procuram dar aos seus frequentadores o maior centro de interesses ao consequente aperfeiçoamento da infância (A REPÚBLICA, 31/10/1929, p. 12).

Cabe lembrar que os esportes já eram uma realidade nas principais cidades brasileiras. Curitiba, conforme aponta Moraes e Silva (2011), também já havia, desde o final do século XIX, procurado instalar um dispositivo esportivo na cidade. Sendo assim, o esporte, mesmo com todas as resistências e críticas, passou a cada vez mais ser uma opção para ser utilizada nas escolas:

A educação sportiva e athletica só deveria ser praticada depois de feita a educação física elementar ou prepubertaria (crianças de 4 a 13 annos) e a educação física pubertária (dos 13 aos 18 annos), com as quaes se visa o desenvolvimento harmônico do corpo, primeiramente, depois o desenvolvimento da caixa thoraxica e o treinamento do coração, para finalmente se procurar a educação física superior (esportiva e athletica) que é o coroamento e a conclusão das

precedentes. É nesta phase que se procura manter e melhorar o funcionamento dos orgams, augmentar o poder do coração e dos vasos sanguíneos, o valor funcional do aparelho respiratório, a precisão e a efficacia dos movimentos e, pelo conjunto destas práticas, assegurar a saúde. É esta a orientação mais segura para o encaminhamento da educação physica de nossos filhos, nossos alumnos e de nossos sócios. É por ella que devem orientar os paes, deixando, como diz o chronista, o commodismo e o desinteresse pelo desenvolvimento physico do seu rebento, para, com um estudo acurado dos modernos processos, que também devem praticar, pela educação da manutenção da idade madura, poderem acompanhar e controlar a dos seus filhos na maioria entregue aos seus diretores, ou a si mesmo. Felizmente surge uma nova era. (A REPÚBLICA, 15/02/1930, p. 6).

A fonte mostra que determinados esportes, para poderem ser praticados pela mocidade, deveriam estar articulados a um moderno processo pedagógico. Para isso, era necessário dar uma forma escolar aos esportes para que eles não “prejudicassem” o desenvolvimento dos jovens. Nessa linha argumentativa, encontrou-se na imprensa curitibana o artigo intitulado “*Esporte creador de capacidade vital*”:

É facto que não comporta mais dúvida o progresso do nosso povo na educação esportiva. Todos os gêneros de esporte, mais populares, encontram entre nós, campo favorável para o seu desenvolvimento, abolindo-se por completo o critério antigo que attribuía as pugnas esportivas para o uso exclusivo dos profissionais da luta greco-romana. Hoje o futebol, o remo, a natação, o pedestrianismo, o box, o tennis, a bola ao cesto e muitos outros, que seria fastidioso enumerar, gosam de sympathias geraes quer entre os esportistas que os praticam, quer entre os *habitués* que os admiram. Procurando um objecto de reorganização, temos seguido um elevado princípio de eugenia. O hábito da população deixar as quatro paredes da casa onde mora ou da officina onde trabalha toda a semana, para procurar, nos dias de folga, o ar livre e oxygenado, seja o athleta ou seja o simples torcedor, pratica, mesmo que o ignore, um acto educativo (...) O bom humor é funcção da saúde e esta não se encontra onde o esporte é desconhecido. A penúria de ethica, que se encontra em quasi as profissões liberaes que se exercitam no Brasil, pôde ser attribuida em grande parte à carência de esporte. No esporte aprende-se o ‘fair play’ que é bem lançadas as contas a expressão commum da nobreza e da elegância nas relações dos homens entre si. As lacunas do nosso character são o resultado das deficiencias da nossa educação, assim moral como physica. O individuo que desde a infância se habitou a disciplinar os músculos e a vontade nos jogos desportivos e a pratical-os com rigorosa lealdade, tendo sempre um sorriso nos lábios que na bôa quer na má fortuna, há de ser, provavelmente, quando se fizer homem, um cidadão incapaz de falcatruas nos seus negócios e, ainda menos,

nos seus negócios públicos (...) Tempo virá, e o esporte muito há de contribuir para que se apresse o seu advento, em que nossas admirações não de correr para os enérgicos e para os fortes (...) Somente o habito da cultura physica; dotada de todos os ensinamentos de hygiene e prophylaxia elementar, poderia levar até os sertões a elevada expressão de capacidade vital desejada para todos os brasileiros (DIÁRIO DA TARDE, 30/06/1930, p. 9).

O texto destacava que as práticas esportivas poderiam desempenhar um importante papel educativo. Algo que aliaria os hábitos higiênicos com os atributos morais, configurando-se naquilo que Linhales (2009), denominou de “energização do caráter”. Sendo assim, discursos sobre a utilidade pedagógica do esporte eram reproduzidos nos periódicos locais:

Pode-se afirmar que a bola ao cesto é um exercício completo pertencendo à classe dos jogos recreativos e é por isso que jamais se pretendey tranformal-o em um jogo espectacular, assim como que constitu’ a um simples divertimento, porque produz uma série de benefícios para a vida physica. É na verdade, um jogo recomendável para os jovens, podendo ser praticado desde os 12 aos 25 annos, não só pela rapidez das jogadas, mas também pela variedade dos movimentos, riqueza de estylos e os fins educativos que produz. No ponto de vista ethico, a bola ao cesto, como esporte são, contribue efficientemente para a formação do character, temperando-o de forma conveniente, até converter o indivíduo em um valor positivo e um elemento por causa da sua pratica, mas porque o jogo impõe certas regras que os jogadores são obrigados a respeitar e, em consequência, a dominar certos impulsos para manter esse principio de cavalheirismo de que tanto necessita o esporte. Exerce uma influência poderosa, talvez mais do que nenhum outro esporte, pelas características que apresenta, tanto, na mente como no espirito e é, por isso, um factor eminentemente educativo (O DIA, 15/01/1930, p. 7).

A fonte relativa ao jogo de basquetebol acionou diversas das retóricas de apologia ao esporte. Se antes as práticas esportivas eram criticadas e/ou aceitas com inúmeras ressalvas, aos poucos elas entravam numa fase de apologia, onde suas virtudes educativas passavam a ser cada vez mais valorizadas. Sendo assim, o esporte se tornava cada vez mais uma realidade a ser utilizada nos estabelecimentos escolares e, por esse motivo, também deveria receber um tratamento por parte das instituições de formação de professores, como a Escola Normal. Inclusive, ao se extrapolar a delimitação temporal do presente artigo, encontram-se inúmeros exemplos que as práticas esportivas estavam presentes no cotidiano da instituição:

Um Optimo Festival – será realizado hoje na cancha da Escola Normal. O Gremio Esportivo Normalista, recém fundado na E. Normal levará à efeito 5º. Feira próxima, na cancha da Escola Normal um magnifico festival noturno com início às 20 horas. (...) A quadra será profusamente illuminada por possantes reflectores gentilmente cedidos pela casa Elétro Brasil. Esperam os diretores do G.E.N. que esse festival alcance o melhor sucesso que pelo programma, pois que é pela primeira vez em nossa Capital que se realiza um festival nocturno ao ar livre. Os jogos a se realizarem são: 1º. Jogo – voleibol feminino. 2º. Jogo – Escola Normal x Coritiba F. C. (vôlei). 3º. Jogo – Athletico x Coritiba , os dois magníficos ‘fives’ de bola ao cesto que desfrutam de grande prestigio da L. A. P. Essa notícia esportiva foi organizada pelo esforçado instructor de educação physica Flavio Moleta Maurer (CORREIO DO PARANÁ, 30/09/1937, p. 5).

A notícia demonstra que o esporte já era uma realidade na Escola Normal, tanto que a instituição inclusive tinha um grêmio destinado exclusivamente às questões atléticas. O basquetebol e o voleibol, a que tudo indica, já eram atividades praticadas pelos alunos do estabelecimento e da mesma forma deveriam ser vistos como conteúdos a serem difundidos por toda a instrução pública paranaense. Tais elementos comprovam a cristalização que o esporte havia conquistado na instituição destinada à formação de professores paranaense. Desta forma, os anos 1930 foram marcantes nesse processo de institucionalização da cultura física no espaço escolar. Tanto que em 1934 foi criada a Inspeção de Cultura Física, órgão que inicialmente se instalou dentro da própria Escola Normal e que mudaria todos os rumos da Educação Física no Paraná.

Conclusões

No que concerne os assuntos relativos à cultura física, o presente artigo apontou que a oficialização da ginástica sueca talvez tenha sido a maior novidade do Código de Ensino de 1917, pois pela primeira vez na instrução pública paranaense foi encontrada uma forma escolar mais clara para a *Gymnastica*. Foi apontado ainda que a instrução pública paranaense somente passaria por uma reorganização mais ampla na década de 1920, quando Lysimaco Ferreira da Costa assume a Direção da Escola Normal do Paraná e César Prieto Martinez a Inspeção de Ensino. Seriam esses dois intelectuais que capitaneariam mudanças significativas na instrução pública paranaense e que possibilitariam novos caminhos para os processos de incorporação

de outros elementos da cultura física, como jogos e as primeiras práticas esportivas.

Nesse contexto, emergiu como uma das principais fontes de análise do presente artigo o documento intitulado “*Bases educativas para a organização da nova escola normal secundária do Paraná*”. O manuscrito publicado em 1923 possibilitou acessar as principais ideias de Lysimaco referente à formação de professores e à reforma da Escola Normal do Paraná por ele realizada. Entretanto, no que se refere à presença da *Gymnastica* foram encontradas prescrições muito vagas sobre ela, porém, cabe destacar que algumas contribuições para a consolidação da cultura física na instrução pública paranaense se mostraram presentes no documento reformador.

A divisão estabelecida no currículo de formação de professores dividida em uma parte geral e outra profissional acabou por marcar uma distinção no tratamento dado à *Gymnastica*, com relação às outras disciplinas. Afinal, no curso geral os normalistas teriam como matéria a ginástica voltada à formação física e moral dos futuros professores, enquanto na parte profissional deveriam aprender a Metodologia dos Exercícios Físicos, cujo conteúdo deveria ser estabelecido pelo programa das escolas primárias, os quais à época já pareciam sofrer as influências de uma pedagogia relacionada à Escola Nova.

Sendo assim, Lysimaco acabou optando por uma proposta de *Gymnastica* mais conservadora, selecionando uma vertente mais terapêutica do que educativa, amparada sobretudo num modelo sueco. Contudo, o educador paranaense, através do diálogo realizado com a obra do médico belga René Ledent, inseriu, mesmo que timidamente a temática dos jogos nas rotinas existentes na Escola Normal, fato que possibilitou um primeiro olhar para as práticas esportivas como uma possibilidade educativa.

A Inserção da CULTURA FÍSICA NA ESCOLA NORMAL DO PARANÁ: da *Gymnastica* aos primeiros jogos e esportes (1917-1930)

Resumo: A cultura física foi algo bastante importante durante todo o século XIX e início do XX no contexto europeu e, de maneira semelhante, no brasileiro, sendo uma forma especializada de discurso organizada em torno dos exercícios físicos, dos divertimentos e dos jogos e esportes. Nesse sentido, o presente artigo buscou investigar como ocorreu o processo de incorporação dos elementos da cultura física pela Escola Normal do Paraná, no período compreendido entre os anos de 1917 a 1930. Aponta-se que nesse processo de incorporação dos elementos da cultura física, a Escola Normal do Paraná se utilizou de argumentos de uma

ginástica racional do médico belga René Ledent, para posteriormente incorporar os jogos e algumas práticas esportivas. Conclui-se que, nesse movimento, a área relativa à Educação Física foi se consolidando no Paraná a ponto de se começar a pensar, na década de 1930, em alguns aparelhos institucionais mais especializados, como uma Inspeção de Cultura Física.

Palavras-chave: Escola Normal; Ginástica; Cultura Física.

THE INSERTION OF PHYSICAL CULTURE IN THE PEDAGOGICAL SCHOOL OF PARANÁ: from the Gymnastics to the first games and sports (1917-1930)

Abstract: Physical culture was very important throughout the 19th and early 20th centuries in the European context and, similarly, in Brazil, being a specialized form of discourse organized around physical exercises, amusements, games and sports. In this sense, the present article sought to investigate how the process of incorporation of the elements of physical culture by the Normal School of Paraná occurred, in the period between the years 1917 to 1930. It is pointed out that in this process of incorporating the elements of physical culture, the Normal School of Paraná used rational gymnastics arguments from the Belgian doctor René Ledent, to later incorporate games and some sports practices. It is concluded that, in this movement, the area related to Physical Education was consolidating in Paraná to the point of beginning to think, in the 1930s, of some more specialized institutional devices, such as an Inspectorate of Physical Culture.

Keywords: Normal School; Gymnastics; Physical Culture.

SOBRE OS AUTORES

Vera Luiza Moro

Possui graduação em Educação Física e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFPR na área de Esporte, Lazer e Sociedade. Professora adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Estudos voltados para a História do corpo e da Educação Física. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0864-3532>. E-mail: vlmoro@ufpr.br.

Marcelo Moraes e Silva

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, ministrando aulas na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Linha de Pesquisa Aspectos Socioculturais do Esporte e do Lazer) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação) da mesma universidade. Contratado pelo governo francês para um posto pós-doutoral na Universidade de Rennes 2, sob a supervisão de Michaël Attali no laboratório VIPS2. Atua principalmente nos seguintes temas de investigação: História do Corpo; História da Educação; História da Educação Física e do Esporte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6640-7952>. E-mail: marcelomoraes@ufpr.br.

Referências

- A REPÚBLICA, Curitiba, 05/08/1913, p. 1
- A REPÚBLICA. Curitiba, 26/06/1929, p. 1.
- A REPÚBLICA, Curitiba, 31/10/1929, p. 12.
- A REPÚBLICA, Curitiba, 15/02/1930, p. 6.
- CORREIO DO PARANÁ, Curitiba, 30/09/1937, p. 5

COSTA, Lysimaco Ferreira. *Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*, 1923.

COSTA, Lysimaco Ferreira. *As novas directrizes da Instrução no Paraná*. Discurso proferido como Paraninfo da turma de normalistas do ano letivo de 1926.

DIÁRIO DA TARDE, Curitiba, 18/11/ 1909, p. 1

DIÁRIO DA TARDE, Curitiba, 17/08/1922, p. 2.

DIÁRIO DA TARDE, Curitiba, 19/09/1922, p. 2.

DIÁRIO DA TARDE, Curitiba, 09/04/1930, p. 8.

DIÁRIO DA TARDE, Curitiba, 30/06/1930, p. 9

LEDENT, René. *L'Éducation Physique: basée sur la physiologie musculaire*. Paris: Librairie Octave Doin, 1923.

MARTINEZ, Cesar Prieto. *Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Inspetor Geral do Ensino*, 1921.

MARTINEZ, Cesar Prieto. *Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Inspetor Geral do Ensino*, 1922.

O DIA, Curitiba, 15/01/1930, p. 7.

Referências Bibliográficas

COSTA, Maria José Franco Ferreira da. *Lysimaco Ferreira da Costa: a dimensão de um homem*. Curitiba: Imprensa Universitária, 1995.

CORREIA, Ana Paula Pupo. Escolas Normais: contribuição para a modernização do Estado do Paraná (1904-1927). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 245-273, 2013.

DELHEYE, Pascal. La patrie régénérée? Clément Lefébure, l'École normale de Gymnastique et d'Écime de l'Armée et la percée de la gymnastique suédoise en Belgique (1885-1908). *Cahiers de l'INSEP*, v. 1, n. 1, p. 335-357, 2003.

DUTTON, Kenneth. *The perfect body: the western ideal of Physical Education development*. London: Cassel, 1996.

EL BOUJJOUI, Taïeb; DEFRANCE, Jacques. De l'éducation physique à l'université: Accumulation scientifique et mobilisation politique dans la formation d'instituts régionaux d'éducation physique (1923-1927). *Science et motricité*, n. 1, p. 91-113, 2005.

HONORATO, Tony; NERY, Ana Clara Bortoleto. A educação do corpo na formação de professores na Escola Normal paulista (1890-1931). *Cadernos Cedes*, v.38, n.104, p. 33-48, 2018.

IWAYA, Marilda. *Palácio da Instrução: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960)*. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

KIRK, David. Physical culture, Physical education and relational analysis. *Sport, Education and Society*, v.4, n.1, p.63-73, 1999.

LINHALES, Meily Assbú. *A escola e o esporte: uma história de práticas culturais*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MEURER, Sidmar Santos. *A invenção do recreio escolar: uma história de escolarização no estado do Paraná (1901-1924)*. Curitiba, PR: Appris, 2018.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves; LOPES, Antônio de Pádua (orgs.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas: Editora Alínea, 2018.

MORAES E SILVA, Marcelo. *Novos modos de olhar outras maneiras de se comportar: a emergência do dispositivo esportivo da cidade de Curitiba (1899-1918)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MORAES E SILVA, Marcelo; QUITZAU, Evelise Amgarten; SOARES, Carmen Lucia. Práticas educativas e de divertimento junto à natureza: a cultura física em Curitiba (1886-1914). *Educação e Pesquisa*, v. 44, e178293, 2018.

MORAES E SILVA, Marcelo. MORO, Vera Luiza; SOUZA, Gizele. A incorporação da cultura física na instrução pública paranaense: em busca de uma Gymnastica racional (1882-1917). *Diálogo Educacional*, v. 22, n. 73, 2022.

MORO, Vera Luiza; MORAES E SILVA, Marcelo. A Gymnastica na reforma do Programa da Escola Normal do Paraná (1920-1924): os diálogos transnacionais estabelecidos por Lysimaco Ferreira da Costa. In: MORENO, Andrea; BAÍA, Anderson da Cunha; MORAES E SILVA, Marcelo; QUITZAU, Evelise Amgarten. (Orgs.). *Corpo e Ginástica na história: métodos, sujeitos, instituições e manuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2022. p. 187-207.

MORO, Vera Luiza; QUITZAU, Evelise Amgarten; MORAES E SILVA, Marcelo. Gimnasia en el proceso de formación de profesores en la Escuela Normal do Paraná (1917-1923). *Contextos Educativos*, n. 29, p. 57-72, 2022.

PUCHTA, Diogo Rodrigues. *A formação do homem forte: educação física e gymnastica no ensino público primário paranaense (1882 – 1924)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROCHA, Dorothy. Escola Normal secundária de Curitiba nos anos 20. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.

SARREMEJANE, Philippe. L'heritage de la méthode suédoise d'éducation physique en France: les conflits de méthode au sein de l'Ecole normale de gymnastique et d'escrime de Joinville au début du XXème siècle. *Paedagogica historica*, v. 42, n. 6, p. 817-837, 2006.

SOUZA, Gizele de. *Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

Recebido em: 13 de outubro de 2022

Aceito em: 1 de dezembro de 2022

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

ASSIMETRIAS REGIONAIS: os periódicos na área de educação na região centro-oeste

REGIONAL ASYMMETRIES: the journals in the education segment in the mid-west region of Brazil



Giselle Cristina Martins Real* 

Alessandra Cristina Furtado** 

Introdução

É reconhecida, nacional e internacionalmente, a qualidade do sistema de pós-graduação brasileiro (SNPG) (SANTOS; AZEVEDO, 2009). No entanto, na medida em que esse sistema se expande e se torna mais complexo, o seu monitoramento e a sua avaliação passam por alterações, visando manter o seu potencial em gerar qualidade. A visibilidade e os impactos desse processo no contexto dos programas de pós-graduação implicam em questionamentos de seus indicadores e critérios, tanto internamente, no âmbito dos agentes da área, como externamente, por esferas do poder judiciário (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2021a; LEITE *et al.*, 2020).

Entre os aspectos que contribuem para a complexização do sistema de pós-graduação, estão os fatores relacionados à busca por conferir um viés democratizante para a área, conjugando medidas voltadas para sua expansão, qualificação e equalização. Embora haja dados que explicitem efeitos

* Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br.

** Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: alessandrafurtado@ufgd.edu.br.

positivos das políticas direcionadas para essa tríade (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017), ainda persistem desafios como a distribuição geográfica dos programas de pós-graduação. As diferenças na localização e a presença/ausência de programas de pós-graduação no território brasileiro revelam as assimetrias do SNPG, com desigualdades inter-regionais e dentro das próprias regiões, temática que é incorporada como pauta da agenda do Estado brasileiro para a pós-graduação, materializada nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Outro aspecto focalizado pelas críticas referentes à pós-graduação incide no sistema de avaliação que reforça o produtivismo acadêmico (SANTOS; MARQUES, 2018), motivo que levou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), particularmente na área de educação, a repensar os seus processos e especificar a quantidade de produtos por docente a ser considerada para o processo de avaliação, de forma a induzir qualidade e limitar a sua quantidade (SOUZA; REAL, 2021).

Apesar das alterações promovidas ao longo da história do sistema de avaliação, criado em 1976 (PRADO, 2022), a produção do docente, do discente e do egresso da pós-graduação ainda se constitui como indicador de qualidade, sendo tomada como fator de centralidade no processo, conforme consta na Portaria Capes nº 122, de 5 de agosto de 2021 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2021b). Nesse sentido, os processos de avaliação se complexizam na medida em que o próprio sistema de pós-graduação se consolida, enredando-se em novos meandros por meio de subsistemas de avaliação, como as avaliações de periódicos, de livros, de eventos, entre outros. Especificamente no caso da avaliação dos periódicos, é criado o sistema Qualis Periódicos, que tem sido considerado um instrumento de medição da qualidade dos periódicos para além da avaliação dos programas de pós-graduação, ainda que se constituam como medidas interrelacionadas (SOUZA; REAL, 2021). O Qualis Periódicos é criado em 1998, passando a ser utilizado de forma padronizada pela Capes na avaliação trienal de 2008 a 2010, conforme destaca Barata (2016).

Sua função é auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de

pós-graduação credenciados pela Capes. Ao lado do sistema de classificação de capítulos e livros, o Qualis Periódicos é um dos instrumentos fundamentais para a avaliação do quesito produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo. (BARATA, 2016, p. 16).

A ênfase da avaliação na produção da pós-graduação implica, entre outros fatores, em expansão dos periódicos científicos criados e geridos pelos programas de pós-graduação, que buscam construir veículos próprios e qualificá-los para o processo de divulgação da sua produção científica.

A partir desse cenário, em que coexistem assimetrias e padrões de aferição de qualidade padronizados para o SNPG, o problema que se busca elucidar pode ser assim sintetizado: O que revela o conjunto dos periódicos da área da Educação da região Centro-Oeste para o sistema de pós-graduação, considerando as suas assimetrias regionais?

Focaliza-se a região Centro-Oeste por considerá-la permeada pelos fatores assimétricos que caracterizam o cenário da pós-graduação brasileira. Segundo Aranda, Real e Perboni (2021, p. 7),

A assimetria se revela tanto na concentração geográfica quanto na qualificação dos programas. Particularmente, estas assimetrias são observáveis de forma mais evidente, quando se leva em conta três fatores: i) a verticalização dos programas; ii) a localização geográfica concentrada nas regiões sul e sudeste, inclusive na relação interior/capital; e iii) os resultados das Avaliações.

O delineamento dos periódicos científicos da área da Educação na região Centro-Oeste, considerando seu mapeamento e os resultados de sua avaliação a partir do Qualis Periódicos, contribui, no limite, para a compreensão do próprio sistema de pós-graduação. Nesse contexto, ganham relevo análises que visam colaborar para os processos de elucidação do fenômeno capazes de propiciar o aperfeiçoamento das políticas em curso, como é o objetivo deste trabalho: explicitar o cenário dos periódicos em Educação na região Centro-Oeste e as (as)simetrias que o caracteriza, com vistas a potencializar o debate na área, especialmente em um momento em que está em curso a elaboração de um novo Plano Nacional de Pós-Graduação (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2022b).

Mapeando os periódicos em Educação na região Centro-Oeste

Não há uma lista com os periódicos da área da Educação da região Centro-Oeste divulgada em organizações da área, como, por exemplo, o Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae). Houve a publicação, em 2013, do Diretório Brasileiro de Periódicos de Educação do FEPAE (CIRINO et al., 2013), em que há a indicação dos periódicos por região, mas que necessita de atualização, sobretudo considerando o crescimento do setor e a oscilação no processo de filiação ao Fepae. Cumpre destacar que, nesse diretório, constam 9 (nove) periódicos na região Centro-Oeste, número que já sofreu alterações significativas.

Nesse sentido, o presente artigo é construído a partir da definição de processo de mapeamento dos periódicos, que se desenvolveu por meio de etapas, sendo a ênfase dada a periódicos vinculados a programas de pós-graduação, considerando que a avaliação dos periódicos está imbricada com a avaliação dos programas e dos cursos de pós-graduação.

Em função dos objetivos do estudo, foi necessária a realização de atividades exploratórias de levantamento, sistematização e análise dos dados. Inicialmente, foi feito um levantamento, na Capes, dos programas de pós-graduação em Educação existentes na região Centro-Oeste. Em um segundo momento, consultou-se a página do site, na internet, de cada um desses programas, na busca de identificar qual ou quais periódicos eram editados pelo programa de pós-graduação.

No entanto, esse levantamento teve que ser complementado com a consulta nos portais de órgãos do governo federal, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), bem como nos portais de periódicos das instituições de ensino superior, uma vez que não são todos os programas que têm registro dos periódicos em suas páginas. É interessante destacar que esse levantamento complementar possibilitou mapear e conhecer outros periódicos existentes nas instituições de ensino superior da área de educação, mas que não estão vinculados aos programas de pós-graduação em Educação.

Após esse levantamento inicial dos periódicos, tendo em vista os objetivos do presente estudo, foram selecionados para análise somente os periódicos vinculados aos programas de pós-graduação em Educação. Do conjunto

dos 26 (vinte e seis) periódicos levantados, destaca-se 21 (vinte e um) periódicos vinculados a programas de pós-graduação em Educação, com suas respectivas classificações no Qualis Periódicos, uma vez que, dos outros 5 (cinco) periódicos, 2 (dois) estão ligados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2 (dois) a cursos de graduação e 1 (um) a uma pró-reitoria de extensão. Esse dado já revela a forte relação entre os programas de pós-graduação e a presença de revistas científicas, uma vez que apenas 19,23% dos periódicos na região não têm vinculação a programas de pós-graduação.

O mapeamento realizado está dividido em cinco quadros que apontam os periódicos correspondentes aos estados que compõem a região Centro-Oeste. Cabe destacar que constam como pertencentes a essa região os periódicos vinculados a instituições do Triângulo Mineiro, por se constituir como uma divisão político-administrativa promovida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que, por sua vez, os vincula ao Fepae, embora, no contexto da Capes, órgão responsável pela avaliação da pós-graduação, não haja correspondência quanto a esse parâmetro de organização.

A classificação do Qualis Periódicos, considerando o período de 2013 a 2016, quando da divulgação da última avaliação dos periódicos pela Capes, é estratificada em oito segmentos, assim distribuídos de forma decrescente: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Nesse sentido, o melhor estrato é o A1, e o pior é o C.

Tomou-se como referência o Qualis Periódicos do período de 2013 a 2016, por ser o resultado oficial disponibilizado na Plataforma Sucupira da Capes. Vale lembrar que o processo de judicialização da avaliação quadrienal (2017 a 2020) condicionou a divulgação dos resultados aos programas de pós-graduação, portanto, ainda não há acesso aberto a tais informações (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2021).

Há duas revistas que não passaram por processo de avaliação, em virtude de suas recentes criações, logo, seus resultados não estão apresentados nos quadros que informam sobre os periódicos.

A partir dessas informações, foram elaborados quadros com os resultados do mapeamento realizado por estado da região Centro-Oeste. Inicialmente, é apresentado o Quadro 1, com os periódicos pertencentes aos programas de pós-graduação em Educação do estado de Goiás.

Quadro 1 – Periódicos vinculados a programas de pós-graduação localizados no estado de Goiás

Nº	Periódicos	Ano	Vinculação institucional	Cidade	Qualis (2013-2016)
1	<i>Revista Inter Ação</i>	1975	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.	Goiânia	B1
2	<i>Revista Educativa</i>	1997	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Goiânia	B2
3	<i>Revista Poésis Pedagógica</i>	2004	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Catalão.	Catalão	B3
4	<i>Revista Itinerarius Reflectionis</i>	2005	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí	Jataí	B2
5	<i>Revista Plurais</i>	2012	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis	Anápolis	B5
6	<i>Revista Científica de Educação – RCE</i>	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – Faculdade de Inhumas – FAcMAIS	Inhumas	C

Fonte: Elaboração das autoras.

Pode-se observar que o estado de Goiás possui 6 (seis) periódicos na área de educação que correspondem a 6 (seis) programas de pós-graduação diferentes, fazendo uma relação biunívoca entre periódicos científicos e programas de pós-graduação em Educação. A concentração dos periódicos está no estrato B2, sendo que a melhor classificação obtida é a B1. Também, nota-

-se que há concentração de 2 (dois) periódicos em programas localizados na capital do estado, onde há a incidência do melhor resultado. Convém destacar que essas duas revistas também são as mais antigas do estado de Goiás, antecedendo, inclusive, a criação dos próprios programas de pós-graduação em Educação nas instituições de ensino a que estão vinculadas. A *Revista Inter Ação*, pertencente à Universidade Federal de Goiás, foi criada em 1975, basicamente um pouco mais de uma década antes da instalação do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFG, ocorrida em 1986. Do mesmo modo, a *Revista Educativa* foi criada em 1997, na PUC-GO, dois anos antes da instalação do Programa de Pós-Graduação em Educação nessa instituição, ocorrida em 1999.

No estado de Goiás, identificou-se, ainda, a presença de mais uma revista na área da Educação vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Goiás. Portanto, não consta no Quadro 1. Trata-se de uma revista criada em período recente, o que inviabilizou sua avaliação no Qualis Periódicos no período.

No Quadro 2, são apresentados os periódicos dos programas de pós-graduação em Educação de Mato Grosso do Sul.

Quadro 2 – Periódicos vinculados a programas de pós-graduação localizados no estado de Mato Grosso do Sul

Nº	Periódicos	Ano	Vinculação institucional	Cidade	Qualis (2013-2016)
1	<i>Revista InterMeio</i>	1995	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande	B2
2	<i>Revista Série-Estudos</i>	1995	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande	B1

continua >

Nº	Periódicos	Ano	Vinculação institucional	Cidade	Qualis (2013-2016)
3	<i>Revista Educação e Fronteiras</i>	2007	Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Programa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Paranaíba e o Programa da Universidade Federal da Grande Dourados, instituição que é responsável pela coordenação geral dessa revista	Dourados	B2
4	<i>Interfaces da Educação</i>	2010	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade de Paranaíba.	Paranaíba	B3
5	<i>Revista ENSIN@UFMS</i>	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação; Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat); Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Geografia, Mestrado Profissional em Letras em rede (Profletras).	Três Lagoas	-

Fonte: Elaboração das autoras.

No estado de Mato Grosso do Sul, há 5 (cinco) periódicos, que também mantêm uma correspondência com programas de pós-graduação. Semelhantemente aos resultados identificados no estado de Goiás, o periódico com a melhor classificação está no estrato B1; há 2 periódicos avaliados como B2, representando uma concentração dos periódicos nesse estrato. Identificou-se, ainda, uma revista com conceito C vinculada a cursos de graduação, o que não altera o quadro de qualificação dos periódicos na região.

É na capital do estado (Campo Grande) – onde há a concentração de 2 (dois) periódicos – que se encontra o periódico com melhor resultado. Contudo, cabe lembrar que, diferentemente do que ocorreu com as revistas com

os melhores estratos e mais antigas da capital do estado de Goiás, as revistas mais antigas e melhores qualificadas situadas em Campo Grande foram criadas após a instalação dos programas de pós-graduação em Educação aos quais estão vinculadas. A *Revista Série-Estudos*, que possui o maior Qualis, foi criada em 1995, um ano após a instalação do Programa de Pós-Graduação na UCDB. Já a revista *InterMeio*, que, juntamente com outro periódico do interior do estado de Mato Grosso do Sul, possui o segundo maior Qualis, também foi criada em 1995. Quanto à *Revista Série-Estudos* da UCDB a sua criação também ocorreu após a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação, ocorrida em 1988, a partir de um convênio entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, [20--]).

Um aspecto que chama a atenção em relação à *Revista Educação e Fronteiras* é o fato de, a partir do ano de 2011, ter se tornado uma publicação de caráter interinstitucional, vinculada a três programas de pós-graduação do interior de Mato Grosso do Sul, a saber, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, o Programa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Paranaíba, e o Programa da Universidade Federal da Grande Dourados, instituição que é responsável pela coordenação geral da revista. Certamente, o ponto de destaque dessa revista está na presença de ser um periódico coordenado por um conjunto de três programas, o que poderia sinalizar a conjugação de esforços para a qualificação do programa e a diminuição da pulverização de revistas no estado, numa possível quebra da relação biunívoca entre programa de pós-graduação e periódico na área. No entanto, observa-se que um dos programas que compõem a coordenação possui também a sua revista própria.

Na sequência, são apresentados, no Quadro 3, os periódicos dos programas de pós-graduação em Educação da região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais.

Quadro 3 – Periódicos vinculados a programas de pós-graduação localizados na região do Triângulo Mineiro (estado de Minas Gerais)

Nº	Periódicos	Ano	Vinculação Institucional	Cidade	Qualis (2013-2016)
1	<i>Revista Triângulo</i>	2007	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba	B4
2	<i>Revista Profissão Docente</i>	2001	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba	Uberaba	B3
3	<i>Cadernos de História da Educação</i>	2002	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.	Uberlândia	A2
4	<i>Educação e Políticas em Debate</i>	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	B5
5	<i>Ensino em Re-Vista</i>	1992	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	B2
6	<i>Revista Educação e Filosofia</i>	1986	Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	A2
7	<i>Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica</i>	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	-

Fonte: Elaboração das autoras.

A região do Triângulo Mineiro se destaca no âmbito da região, com a presença de 7 (sete) periódicos, todos vinculados a programas de pós-graduação. Nota-se uma certa supremacia da cidade de Uberlândia, que, embora não seja a capital do estado de Minas Gerais, concentra a maior quantidade de revistas e as revistas ocupantes dos melhores estratos, uma vez que os 2 (dois) periódicos A2 e o conjunto de (cinco) periódicos estão vinculados à mesma instituição, especificamente a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

É interessante frisar que uma das revistas que ocupa os estratos mais elevados do Qualis na UFU é a *Revista Educação e Filosofia*, que também se constitui o periódico mais antigo da universidade, estando ligado às áreas de Educação e de Filosofia, uma vez que a sua criação ocorreu em 1986 e foi mantido, inicialmente, pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia e, posteriormente, também pelos programas de pós-graduação em Educação e em Filosofia. Não se pode deixar de esclarecer que o surgimento dessa revista antecede a criação tanto do Programa de Pós-Graduação em Educação¹ da UFU, ocorrida no final da década de 1980, regulamentada em março de 1990, quanto do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFU, em 2006.

A outra revista da UFU que ocupa os estratos mais elevados no Qualis é o *Cadernos de História da Educação*, um periódico cuja criação data do início dos anos 2000, mais especificamente em 2002, período em que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU já se encontrava com mais de uma década de funcionamento e era estruturado com duas linhas de pesquisa, a História e Historiografia da Educação e a Saberes e Práticas Escolares (UNIVERSIDADE FEERAL DE UBERLÂNDIA, [20--]). Assim, pode-se dizer que a criação desse periódico se constitui por meio de vínculo com a linha História e Historiografia da Educação

No Quadro 4, são apresentados os periódicos dos programas de pós-graduação em Educação do estado de Mato Grosso.

Quadro 4 – Periódicos vinculados a programas de pós-graduação localizados no estado de Mato Grosso

Nº	Periódicos	Ano	Vinculação Institucional	Cidade	Qualis (2013-2016)
1	<i>Revista Educação Pública</i>	1992	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso	Cuiabá	A2
2	<i>Revista da FAED</i>	2003	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso.	Cáceres	B2

Fonte: Elaboração das autoras.

¹ O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, criado em 1988, deu início às suas atividades regulares em março de 1990.

O estado do Mato Grosso possui apenas 2 (dois) periódicos, também vinculados à programas de pós-graduação em Educação. Há mais um programa de pós-graduação, mas não há periódicos vinculados a ele até o momento. Observa-se que, efetivamente, é o único periódico no estrato A2 do Qualis Periódicos na região, considerando que os periódicos vinculados à Universidade Federal de Uberlândia não se localizam geograficamente na região Centro-Oeste. É possível notar, ainda, que o periódico mais qualificado se situa na capital do estado do Mato Grosso, estando vinculado à universidade pública federal.

Há de se considerar que o periódico com melhor estrato Qualis de Mato Grosso – no caso, a *Revista Educação Pública* – está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação mais antigo do estado, o qual foi criado no final da década de 1980, na Universidade Federal de Mato Grosso. Além disso, é imperativo esclarecer que essa revista foi criada já com o funcionamento do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMT.

Por fim, no Quadro 5, são apresentados os periódicos vinculados aos programas de pós-graduação em Educação situados no Distrito Federal.

Quadro 5 – Periódicos vinculados a programas de pós-graduação localizados no Distrito Federal

Nº	Periódicos	Ano	Vinculação institucional	Cidade	Qualis (2013-2016)
1	<i>Revista Linhas Críticas</i>	1995	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília	Brasília	B1

Fonte: Elaboração das autoras.

O Distrito Federal possui apenas 1 (um) periódico vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação, embora haja mais programas em Educação na localidade, o que denota haver dificuldades de programas de pós-graduação em criar e manter veículos de produção científica.

Cumpra destacar, também, que, no Distrito Federal, capital do país, onde há a concentração de órgãos governamentais da esfera federal, há 2

(dois) periódicos classificados com os conceitos A2 e B1 especificamente vinculados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portanto, é no Distrito Federal que há concentração de periódicos mais bem avaliados no espaço da região Centro-Oeste. Certamente, a existência de apenas uma revista vinculada a programas de pós-graduação em Educação no Distrito Federal pode ser justificada, entre outros fatores, ao fato de os órgãos governamentais da esfera federal já manterem 2 (dois) periódicos classificados entre os melhores estratos Qualis de periódicos da região Centro-Oeste.

Em síntese, pode-se dizer que, na região Centro-Oeste, há um imbricamento entre periódicos em Educação e programas de pós-graduação. Os periódicos mais recentes são criados a partir da existência de programas de pós-graduação em Educação de forma a contribuir para a divulgação da produção de suas pesquisas, ao passo que os periódicos mais antigos, criados nas décadas de 1970 e 1980, possibilitaram a criação dos programas de pós-graduação, na medida em que agregavam valor à produção de seus docentes e colaboravam para a definição de linhas de pesquisas. Portanto, na região Centro-Oeste, a relação entre periódicos científicos e programas de pós-graduação alimenta o sistema de pós-graduação e a produção de ciência na área.

O cenário dos periódicos em Educação na região Centro-Oeste: possíveis questões de assimetria regional

O cenário que se delineia para os periódicos científicos da área da Educação na região Centro-Oeste permite observar que os programas de pós-graduação apresentam esforços para criar periódico próprio, estabelecendo uma relação quase biunívoca. Notam-se exceções ao identificar um periódico com vinculação a um conjunto de programas de pós-graduação, bem como a existência de programas de pós-graduação de uma mesma universidade que possuem 5 (cinco) periódicos na área. Esses casos não explicitam tendência para a região, mas se constituem como casos específicos, evidenciando a existência de imbricamentos entre periódicos e programas de pós-graduação na área.

Há um total de 21 (vinte e um) periódicos para uma região que possui 23 (vinte e três) programas de pós-graduação em Educação. Embora não haja

uma relação de reciprocidade direta, indica-se que tal relação se refere à característica da área na região, que se aponta como tendência, a qual alimenta, simultaneamente, o sistema de pós-graduação e a produção da ciência na área nesta região. O fato que se torna relevante é a inexistência de periódico com Qualis A1, especialmente considerando a quantidade dos veículos – mais de vinte periódicos – e o histórico de sua criação, que data da década de 1970, ainda antes da constituição dos programas de pós-graduação. Esse fato se assemelha ao processo que ocorre com a avaliação dos programas de pós-graduação em Educação que não chegam a ocupar os estratos mais altos da avaliação da Capes, especificamente os níveis 6 (seis) e 7 (sete), tendo como melhor classificação o conceito cinco (5).

Os periódicos mais bem classificados ocupam os estratos A2, representando 14,28%, dos 21 (vinte e um) periódicos encontrados, o que, em números absolutos, equivale a 3 (três) periódicos. Esse dado permite inferir que se trata de um percentual pequeno diante do número de programas de pós-graduação e de periódicos existentes, sobretudo se desconsiderar os 2 (dois) periódicos vinculados aos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, que, geograficamente, não se localizam na região Centro-Oeste.

Há uma supremacia de periódicos vinculados a programas de pós-graduação de universidades públicas, que perfazem 80,85%, 17 (dezesete) do total de periódicos, para 19,05%, 4 (quatro), vinculados a instituições privadas. Além da incidência maior de periódicos nos programas das universidades públicas, é nessas instituições que estão os periódicos mais bem avaliados. De forma geral, o sistema de pós-graduação é caracterizado pela oferta pública, o que justifica essa supremacia também na vinculação dos periódicos.

Outro fator que explicita a presença de desigualdades é a avaliação mais positiva de periódicos vinculados a programas localizados nas capitais dos estados, embora o número de periódicos localizados em instituições inseridas no interior seja maior. Ao todo, são 71,43%, 15 (quinze), periódicos inseridos em programas localizados no interior e 28,57%, 6 (seis), nas capitais. Em termos de avaliação, os periódicos localizados nas capitais ocupam estratos que variam de B2 a A2, ao passo que, no interior, a classificação dos periódicos varia de C a A2, não havendo nenhum B1.

O cenário dos periódicos em Educação na região Centro-Oeste é marcado, portanto, por efeitos das assimetrias regionais. Embora o que foi produzido neste trabalho não possibilite esgotar a discussão em torno desses periódicos, já fomenta uma reflexão e indica que há a necessidade de percorrer um longo caminho no intuito de avançar com essas produções dentro dos critérios avaliativos de periódicos da CAPES.

Considerações finais

Um artigo dessa natureza permitiu compreender e refletir sobre os periódicos da área da educação da região Centro-Oeste para o sistema de pós-graduação, no que tange a suas assimetrias regionais. Tal reflexão só se tornou possível, principalmente, a partir da realização de atividades exploratórias de levantamento, na página do site, na internet, de cada um dos programas de pós-graduação em educação da referida região, bem como nos portais de periódicos das instituições de ensino superior existentes. Portanto, os dados apresentados neste trabalho apontam a necessidade de publicização e atualização, por parte das instâncias organizativas do setor, do diretório dos periódicos da área por região geográfica do país que possibilite análises acerca das assimetrias que envolvem a avaliação de periódicos científicos da área e, sobretudo, do SNPG.

A partir disso, foi possível observar que a própria trajetória de criação dos periódicos nas instituições de ensino superior e a instalação dos programas de pós-graduação em educação nessa região possibilitam compreender as assimetrias regionais, que constituem uma característica marcante no cenário dessas revistas e no SNPG, pois a análise desse cenário evidencia que, na década de 1970, havia apenas 1 (um) periódico na área de educação nessa região e, até a década de 1980, havia apenas 2 (dois), um pertencente à Universidade Federal de Goiás e outro, à Universidade Federal de Uberlândia.

No entanto, percebe-se um crescimento no número de periódicos nas instituições de ensino superior na região Centro-Oeste, na década de 1990, passando de 2 (dois) para 8 (oito) periódicos, o que, certamente, esteve relacionado à abertura de programas de pós-graduação em educação na região. Apesar disso, um crescimento mais acentuado no número de revistas nessa

região é observado a partir do início dos anos 2000, quando houve uma ampliação do número de programas de pós-graduação em educação em localidades situadas no interior dos estados e no Triângulo Mineiro. Com isso, a região passou a contar com 21 (vinte e um) periódicos, com a criação da última revista, em 2017, ligada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Diante disso, as desigualdades do Qualis das revistas na região Centro-Oeste também precisam ser compreendidas em relação ao próprio cenário de criação dos periódicos e de abertura e ampliação do sistema nacional de pós-graduação em educação na região, pois os periódicos mais qualificados estão, em sua maioria, relacionados aos programas de pós-graduação mais antigos e situados nas capitais dos estados e do Distrito Federal, com exceção dos periódicos pertencentes à Universidade Federal de Uberlândia, vinculada de forma política e administrativa ao âmbito do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

É importante frisar, conforme apontado anteriormente, que os periódicos da área da educação da região Centro-Oeste têm que percorrer um longo caminho no intuito de avançar com essas produções dentro dos critérios avaliativos de periódicos da Capes. Seria importante, por exemplo, buscar indexar as revistas existentes em mais bases de dados, procurar cada vez mais a internacionalização de seus periódicos, adensar com mais informações sobre as revistas em seus portais de periódicos institucionais, inclusive a explicitação de seus históricos. Para tanto, nota-se a necessidade da formulação de políticas específicas voltadas para a equanimidade dos periódicos no contexto assimétrico que caracteriza o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Por fim, cabe acrescentar a necessidade de todas as revistas ligadas aos programas de pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste se vincularem ao Fepae. A consolidação de associações da área implica em fortalecimento de redes de articulação direcionadas à configuração de políticas públicas para o setor capazes de viabilizar a expansão, a qualificação e a equanimidade para o próprio SNPG, especialmente considerando o forte imbricamento entre periódicos científicos e programas de pós-graduação para a área da Educação.

ASSIMETRIAS REGIONAIS: os periódicos na área de educação na região centro-oeste

Resumo: O objetivo do presente artigo é explicitar o cenário dos periódicos em educação na região Centro-Oeste e as assimetrias que o caracterizam, com vistas a potencializar o debate na área, especialmente em um momento em que está em curso a elaboração de um novo Plano Nacional de Pós-Graduação. Metodologicamente, realizou-se levantamento exploratório, sistematização e análise dos dados, junto aos programas de pós-graduação em educação, existentes na região Centro-Oeste junto à Capes. Em um segundo momento, houve a consulta a página do site na internet de cada um desses programas, na busca de identificar qual ou quais periódicos eram por eles editados. Como resultado mapeou-se 21 periódicos científicos, mas nenhum chega a obter o conceito A1, o mais alto do Sistema de Avaliação Qualis. Também, verificou-se que há apenas um periódico qualificado como A2, vinculado a programas de pós-graduação da região Centro-Oeste, uma vez que os periódicos vinculados à Universidade Federal de Uberlândia, estão inseridos na região apenas de forma político-administrativa. Conclui-se que há necessidade da formulação de políticas específicas voltadas para a equanimidade dos periódicos com vistas a estabelecer vertentes mais democratizantes para o contexto assimétrico que caracteriza o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Palavras-chave: educação; avaliação; periódicos.

REGIONAL ASYMMETRIES: the journals in the education segment in the mid-west region of Brazil

Abstract: The purpose of this article is to explain the scenario of the education journals of the Midwest region of Brazil and the asymmetries that characterize it, with a perspective to enhancing the debate in the area, especially at a time when the elaboration of a new National Plan of Postgraduation is underway. Methodologically, an exploratory survey, systematization and data analysis were carried out, together with the postgraduate programs in education existed in the Midwest region, together with Capes. In a second moment, the website page of each of these programs was consulted, to identify which periodicals were edited by them. As the result, twenty-one scientific journals were mapped, but none of them reached the A1 concept, the highest in the Qualis Evaluation System. Also, there is only one journal qualified as A2, linked to the postgraduate programs in the Midwest region, since the journals linked to the Federal University of Uberlândia are within the region only in a political-administrative way. There is a need to formulate specific policies aimed at the equanimity of journals to establish more democratizing aspects for the asymmetrical context that characterizes the National Postgraduate System.

Keywords: Education. Assessment. Journals.

SOBRE AS AUTORAS

Giselle Cristina Martins Real

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988), graduação em Direito pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2000) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2007). Realizou, em 2011, estágio de pós-doutoramento na USP e, em, 2017 na UFMS. Foi pró-reitora de ensino de graduação da UFGD, no período de 2011 a 2015. Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados, atuando na graduação e na pós-graduação stricto sensu. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente com os temas de avaliação e educação superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8855-4141>. E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br.

Alessandra Cristina Furtado

Mestra em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP/Franca. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Associada da pós-graduação e da graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6084-2299>. E-mail: alessandrafurtado@ufgd.edu.br.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Maria Alice de Miranda; REAL, Giselle Cristina Martins; PERBONI, Fabio. Educação básica em contextos assimétricos no Brasil de 2010 a 2020: política e gestão como objeto de pesquisa da pós-graduação. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100314&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2022.

BARATA, Rita de Cassia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13-40, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/947/pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Relatório de Avaliação Quadrienal 2017*: Educação. Brasília, DF: Capes, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-educacao-relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017-final-pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Nota de esclarecimento sobre a avaliação quadrienal*. Brasília, DF: Capes, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-sobre-a-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 08 maio 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Portaria n. 122, de 05 de agosto de 2021*. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Brasília, DF: Capes, 2021b. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/Portaria%20n%C2%BA%20122,%20de%205%20de%20Agosto%20de%202021.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plataforma Sucupira*: Cursos avaliados e reconhecidos por região. Brasília, DF: Capes, 2022a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUf.jsf?cdRegiao=5>. Acesso em 08 maio 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Portaria Gab n] 113, de 24 de junho de 2022*. Institui Comissão Especial para elaborar o PNPG 2021-2030. Brasília, DF: Capes, 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27062022_PORTARIA113_retificada.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

CARVALHO, Eliane Souza de; REAL, Giselle Cristina Martins. A produção intelectual sobre Qualis Periódicos na área de Educação: um diálogo com as pesquisas acadêmicas (2008-2018). *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 595-617, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902397>. Acesso em: 08 maio 2021.

CIRINO, Sérgio Dias et al. (org.). *Directorio Brasileiro de Periódico em Educação do FEPAE*. Campinas: FE/UNICAMP; Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/fepae_catalogo.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

LEITE, Denise et al. A autoavaliação na pós-graduação como componente do processo avaliativo CAPES. *Avaliação*, Campinas, v. 25, n. 02, p. 339-353, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200006>. Acesso em: 08 maio 2022.

PRADO, Antônio Fernando Bertachini de Almeida. Avaliação Acadêmica Multidimensional com o uso do “U-Multirank”. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 27, n. 01, p. 159-182, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100009>. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>. Acesso em: 08 maio 2022.

SANTOS, Fabiano Antônio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. A avaliação da pós-graduação brasileira e a produção do consenso ativo. *InterMeio: Revista Do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 24, n. 47, p. 123-145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5907>. Acesso em: 17 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Histórico*. Uberlândia, MG: UFU, [20--]. Disponível em: <http://www.portal.ppged.faced.ufu.br/node/47>. Acesso em: 27 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Programa de Pós-Graduação em Educação. *História*. Campo Grande: UFMS, [20--]. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/historia/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

Recebido em: 12 de novembro de 2022

Aceito em: 16 de dezembro de 2022

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

Demanda Contínua

TEORÍA DE LA INTERPRETACIÓN: DISCURSO Y EXCEDENTE DE SENTIDO

Paul Ricoeur

INTERPRETATION THEORY DISCOURSE AND THE SURPLUS OF MEANING

Paul Ricoeur



Carlos Eduardo Díaz Loyo* 

Egledys Guadalupe Zarraga Ramirez** 

Introducción

Paul Ricoeur es uno de los representantes de la denominada hermenéutica francesa, específicamente del Paradigma del texto o Mundo del texto. Así, toda experiencia interpretable e interpretante no podría sino ser asumida desde la visión del texto. En 1976 se publica la primera edición en inglés de esta obra bajo el nombre *Interpretation theory: Discourse and surplus of meaning*, y en 1995 por primera vez la edición en español, bajo el nombre de *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*.

* Profesor del Sistema de Educación Media de Venezuela. Doctor en Educación. Doctorando en Estudios Lingüísticos de la Universidad Estadual Feira de Santana, Brasil. Investigador en el Grupo de Estudio y Pesquisa (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/UEFS). E-mail: cdiazloyo@gmail.com.

** Profesora Agregada de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda de Venezuela. Doctoranda en Estudios Lingüísticos de la Universidade Estadual Feira de Santana, Brasil. Investigadora en el Grupo de Estudio y Pesquisa (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/UEFS). E-mail: egledyszarraga@gmail.com.

En 2011, Siglo XXI Editores de México realiza la sexta reimpression, una coedición con la Universidad Iberoamericana; ésta es la edición que se reseña, y presenta a continuación.

La edición se presenta con un prefacio, una introducción, cuatro ensayos de corpus teórico, una conclusión y un índice analítico, siendo así un texto de 112 páginas, pequeño en términos cuantitativos pero enorme en cuanto a la calidad y aporte en el estudio de las Ciencias Humanas, donde habrá que destacar las aplicaciones para el campo de la Educación y la Lingüística.

La obra

Con el prefacio de Graciela Monges Nicolau y la Introducción de Ricoeur se da antesala al libro, destacándose en ambas partes la importante contribución que el autor -o su obra- hace como un puente de comunicación de lo que serían más adelante textos reconocidos y de gran referencia para estudios hermenéuticos, entre los que destacan *Tiempo y Narración*, *La Metáfora Viva*, además de *Del Texto a la Acción: El Conflicto de las Interpretaciones*, en su volumen II (1986).

En el primer ensayo, titulado *Lenguaje como Discurso*, Ricoeur emprende un recorrido por las nociones de lenguaje y discurso, haciendo referencia al conocido par de *Langue e Parole*, como parte del modelo de lingüística estructural de Ferdinand de Saussure. Asimismo, destaca cómo éste se ha erigido y mantenido aun como una de las áreas explicativas de los procesos de producción, recepción y circulación discursiva, donde lo sígnico, diacrónico, semiótico y semántico proponen grandes problematizaciones para el sujeto que intenta comprender el hecho discursivo.

En *Habla y Escritura*, segundo ensayo, el autor desprende la cuestión tensora entre los discursos hablados y su fijación como escritura. En este ensayo Ricoeur presenta y explica las relaciones y tensionamientos entre mensaje y medio (fijación); el mensaje y el hablante; el mensaje y el oyente; el mensaje y el código y el mensaje y la referencia. Todos estos elementos hacen un puente explicativo necesario para la interpretación del sentido y del significado.

El tercer ensayo es el texto más vinculado a la posterior y exclusiva obra *La Metáfora Viva*. En este ensayo se destaca el elemento de la excedencia del sentido más allá de lo que su significación o fijación lingüística promete. Se desarrolla la idea de una teoría de la metáfora como una figura retórica, necesariamente diferenciable de otras figuras como la metonimia. Aquí Ricoeur propone y defiende el sentido del mundo desde las múltiples posibilidades que el texto metaforizado puede entregar.

Finalmente, en el cuarto ensayo Ricoeur deja la importante cuestión del binomio Explicar - Comprender. Quizá una de las tensiones y respuestas más buscadas cuando de estudios hermenéuticos se trata. La idea y necesidad arquetípica de siempre querer saber si hay una jerarquía o subordinación entre el hecho de explicar y el hecho de comprender encuentran aquí una orientación. ¿Se explica antes de llegar a una comprensión, o solo comprendiendo el sentido es que llegamos a explicarlo? Ricoeur quizá llegue a responder intertanto un tercer concepto, el de interpretación.

Un camino hermenéutico para comprender la Educación y las Ciencias Lingüísticas

No siendo el estilo de las reseñas el aportar una interpretación, y hasta una prescripción, esta reseña va por lo menos a responder desde la experiencia científica e intelectual de sus autores, insertados en la Educación y los estudios del lenguaje. Todo texto es asunto de lenguaje, de comunicación, de interpretación, de explicación. Es en ese sentido que los procesos y tensionamientos que se dan en la Educación como campo abierto de saberes vienen a ser colocados en la perspectiva de un conjunto de procedimientos y teorías hermenéuticas. Así también podemos situar los Estudios del lenguaje como área robusta que engloba a la semiótica, la semántica, la fonología, la fonética la sintaxis, entre otras. Educación y Lenguaje se ven el horizonte de ser textos cargados de significados, de sentidos para los cuales sin duda la lectura en Paul Ricoeur va a ofrecer un rico encuentro con el fin de llegar a una comprensión.

SOBRE LOS AUTORES

Carlos Eduardo Díaz Loyo

Egresado como Licenciado en Educación en Lengua Extranjera mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Maestría en Enseñanza de la Lectura y la Escritura (UNEFM), Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica Experimental Libertador, doctorando en Estudios Lingüísticos de la Universidad de Estadual Feira de Santana, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9949-3268>. E-mail: cdiazloyo@gmail.com.

Eglelys Guadalupe Zárrega Ramírez

Egresada como Licenciada en Educación en Lengua Extranjera mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Maestría en Enseñanza de la Lectura y la Escritura (UNEFM), doctorando en Estudios Lingüísticos de la Universidad de Estadual Feira de Santana, Brasil, Profesora agregada adscrita al Departamento de Idiomas (UNEFM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7307-4778>. E-mail: egledyszarraga@gmail.com.

Referencias

RICOEUR, Paul. **Teoría de la interpretación**: discurso y excedente de sentido. Primera edición/Sexta reimpresión. Ciudad del México: Siglo XXI editores, 2011.

Recebido em: 12 de setembro de 2022

Aceito em: 15 de dezembro de 2022

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/s/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/s/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Campo Grande - MS -
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
e-mail: intermeio.faed@ufms.br
Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616
e-mail: fabiany.tavares@ufms.br