



# EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO

CAMINHOS, ENCRUZILHADAS E PERSPECTIVAS

Edinaldo Enoque da Silva Júnior  
Jenerton Arlan Schütz  
Sérgio Roberto Santos  
(Organizadores)

  
EDITORA  
ILUSTRAÇÃO



EDINALDO ENOQUE DA SILVA JÚNIOR  
JENERTON ARLAN SCHÜTZ  
SÉRGIO ROBERTO SANTOS  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO

CAMINHOS, ENCRUZILHADAS E  
PERSPECTIVAS

Editora Ilustração  
Cruz Alta – Brasil  
2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

**Editor-Chefe:** Fábio César Junges

**Revisão:** Os autores

---

#### CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

E24 Educação em diálogo [recurso eletrônico] : caminhos, encruzilhadas e perspectivas / organizadoras: Edinaldo Enoque da Silva Júnior, Jenerton Arlan Schütz, Sérgio Roberto Santos. - Cruz Alta : Ilustração, 2024.  
257 p.

ISBN 978-65-6135-005-1

DOI 10.46550/978-65-6135-005-1

1. Educação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Formação de professores. I. Silva Júnior, Edinaldo (org.). II. Schütz, Jenerton Arlan (org.). III. Santos, Sérgio Roberto (org.).

CDU: 37

---

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Rua Coronel Martins 194, Bairro São Miguel, Cruz Alta, CEP 98025-057

E-mail: [ilustracao@gmail.com](mailto:ilustracao@gmail.com)

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

## Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Bouffleur	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSM, Santa Maria, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
---------------	----

*Sérgio Roberto Santos*

Capítulo 1 - PENSAR A SINGULARIZAÇÃO DOCENTE À LUZ DE UM OLHAR PÓS-METAFÍSICO .....	15
---	----

*Jenerton Arlan Schütz*

*Edinaldo Enoque da Silva Júnior*

Capítulo 2 - EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E CUIDADO: ATITUDES NECESSÁRIAS PARA A MANUTENÇÃO DA VIDA NO PLANETA .....	27
---	----

*Nádia Maria Ferronato Bernardi*

*Claudionei Vicente Cassol*

Capítulo 3 - O IMPACTO DO ENSINO DE LIBRAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E DA EMPATIA PARA ESTUDANTES OUVINTES DO ENSINO MÉDIO .....	43
--	----

*Rosane Pagnusat*

*Vanessa Paula Rizzotto*

Capítulo 4 - EDUCAR PARA A SUSTENTABILIDADE: POSSIBILIDADES DE CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS MUNICIPAIS LOCALIZADAS NO TERRITÓRIO DE SÃO MIGUEL DO OESTE/SC.....	55
--	----

*Paulo Ricardo Bavaresco*

*Jackson Fabio Preuss*

*Rodrigo Luís Mingori*

*Táiza Gabriela Zanatta Crestani*

Capítulo 5 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO VIÉS  
DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES .....75

*Clei Cenira Giehl*

*Luci Mary Duso Pacheco*

Capítulo 6 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
APRESENTADAS EM PRODUÇÕES *STRICTO SENSU* NO  
PERÍODO PANDÊMICO.....103

*Quézia de Souza de Lima*

*Luci Mary Duso Pacheco*

Capítulo 7 - DO BRINCAR AO SE-MOVIMENTAR: UMA  
ABORDAGEM PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS NAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....119

*Sérgio Roberto Santos*

*Claudia Marchesan*

Capítulo 8 - O BRINCAR COMO MEIO DE  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....133

*Jaqueline Odete de Carvalho*

Capítulo 9 - REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA  
DA ATIVIDADE LÚDICA COMO FERRAMENTA  
PEDAGÓGICA.....149

*Eliane Casaril*

*Taiza Gabriela Zanatta Crestani*

*Rodrigo Luis Mingori*

Capítulo 10 - EDUCAÇÃO PARA TODOS: O PAPEL  
FUNDAMENTAL DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS (CEJAS) .....165

*Ionara Soccol Schenatto*

Capítulo 11 - CONTEXTO ESCOLAR: INSERÇÃO DAS  
TDICS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)  
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA .....177

*Eliara Maria Bandiera*

*Camila Aguilar Busatta*

Capítulo 12 - O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO  
LUGAR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS 191

*Márcia Campos de Jesus*

*Jenerton Arlan Schütz*

Capítulo 13 - POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR  
PÓS-PANDÊMICO PARA A GESTÃO ESCOLAR E A  
FORMAÇÃO DOCENTE.....203

*Fernando Frank*

*Patrícia Andréa Rauber Knorst*

Capítulo 14 - A ESCREVIVÊNCIA PARA UMA  
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA POSSIBILIDADE  
PEDAGÓGICA.....213

*Feiruque de Jesus dos Santos*

*Renilda Vicenzi*

Capítulo 15 - QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:  
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS  
ALUNOS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL A  
PARTIR DAS NOVAS TECNOLOGIAS PRESENTES NO  
ESPAÇO ESCOLAR .....227

*Alan Baltazar Vicente*

Capítulo 16 - A ESCOLA QUE DEVERIA LIBERTAR  
ALIENA: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO E A  
ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE  
FORMAÇÃO HUMANA .....237

*Rodrigo Luis Mingori*

*Taiza Gabriela Zanatta Crestani*

Capítulo 17 - LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DE  
NIÑOS Y JÓVENES EN LATINOAMÉRICA: NUESTRA  
EXPERIENCIA CHILENO-BRASILEÑA.....251

*Maria Magaly Damke*

*Carlo Luigi Ghizzi Damke*

*Anna Giulia Ghizzi Damke*

SOBRE OS ORGANIZADORES .....257

## PREFÁCIO

A coletânea *Educação em diálogo: Trilhando Caminhos, Encruzilhadas e Perspectivas* aborda as construções teóricas acerca dos desafios contemporâneos da área educacional. O exercício reflexivo feito pelos autores demonstra o compromisso ético na busca incessante por conhecimento sólido.

Produzir conhecimento é um recurso imprescindível para quem trabalha com educação. Digamos que o ato de educar ou de professar um conhecimento requer que o indivíduo educador, antes de qualquer coisa, constitua-se pesquisador, questionador, problematizador, e que através do aprofundamento de estudos e da própria capacidade reflexiva, consiga projetar suas ideias e colocá-las em prática.

O ato de pensar e refletir é que garante ao educador ao se deparar com os conhecimentos teóricos, fazer as suas escolhas e criar estratégias para transpor esses conhecimentos da teoria para a prática, em um movimento dialógico e carregado de sentido.

Escrever é partilhar com os pares e com as comunidades científicas sobre as mais distintas ideias, tão necessárias ao fazer e ser pedagógico. E é isso que os autores presentes nesse livro se propõem a fazer, partilhando suas preocupações, inquietações e dúvidas, mas também trazem à luz elementos com os quais todos que trabalham com a educação se deparam cotidianamente.

Portanto, espera-se que a partir dos debates travados por cada um dos autores desta obra, possamos alargar nosso horizonte de conhecimento e agir de forma a contribuir no desvelamento dos saberes necessários para a qualificação da educação de nosso país.

Boa leitura a todos!

*Prof. Sérgio Roberto Santos*

Abril de 2024



# PENSAR A SINGULARIZAÇÃO DOCENTE À LUZ DE UM OLHAR PÓS-METAFÍSICO

Jenerton Arlan Schütz<sup>1</sup>

Edinaldo Enoque da Silva Júnior<sup>2</sup>

## Introdução

[...] diferentemente das outras espécies, não somos feitos de “arame rígido”, senão que podemos duvidar do que estamos fazendo e, por conseguinte, também de como conduzimos a nossa vida (Tugendhat).

À luz das reflexões do filósofo Ernst Tugendhat (2007), o movimento aqui pretendido é o de construir e, conseqüentemente, vir a assumir um olhar pós-metafísico em relação à singularização docente. Para iniciar o escrito, importa elucidar que Ernst Tugendhat considera a questão “o que somos como seres humanos” como pergunta basilar para a sustentação de sua tese sobre a antropologia filosófica como filosofia primeira. Nesse texto, fazemos uso de sua pergunta como sustentação para a ideia que aqui pretendemos escrever, substituindo o “somos”, pelos termos “vimos sendo”, pois, acreditamos que os termos “vimos sendo”, expressam de forma mais profunda o caráter

---

1 Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor e Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Professor e Pesquisador Visitante no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. E-mail: jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br

2 Doutorando em Educação (UNADES). Professor na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. E-mail: enoquejr@gmail.com

finito das nossas compreensões sobre aquilo que somos enquanto humanidade, assumindo um caráter pós-metafísico.

Considerando que a educação existe porque existem humanos, o que poderia significar para essa ação intencional (educação), a noção de que nós, humanos, não somos feitos de “arame rígido?” Que implicação tem na educação o fato de que, aquilo que viemos fazendo e sendo como seres humanos, pode ser duvidado, revisto, repensado?

Inicialmente, gostaríamos de destacar a importância de tais questionamentos por todos aqueles que pensam e fazem educação. Isso porque o modo como operamos em educação, diz, em grande medida, das compreensões que temos acerca do que é a vida humana, e dos sentidos/direções que para ela concebemos como razoáveis.

De forma análoga, as compreensões e defesas deste ou daquele ideário pedagógico também vão ao encontro desses entendimentos, constituindo a ação pedagógica que é desenvolvida nas escolas. Assim, acreditamos que as questões supracitadas se colocam como basilares para o processo de singularização docente, movimento que pode ter início até mesmo antes do ingresso em um curso de graduação, e que acompanha os sujeitos até o final de sua experiência docente.

A discussão acerca do que somos – ou do que viemos sendo – como seres humanos, enquanto possível questão central a ser tematizada durante o período de singularização docente, pode encontrar sustentação teórica na concepção de antropologia filosófica de Ernst Tugendhat, e é acerca de algumas inspirações que essa ideia traz, bem como intentando ter como pano de fundo uma perspectiva pós-metafísica acerca da educação escolar, que gostaríamos de desenvolver.

## Pensar a singularização docente à luz da pós-metafísica de Tugendhat

Considerando que a educação existe e é movida por humanos, – não feitos de “arame rígido” – nada mais sensato e plausível do que compreendermos a educação como uma ação sempre em construção, sempre renovada e “plástica”, tal como nós, humanos, sujeitos que a fazem. Como somos seres finitos, necessitamos da educação, – como ação intencional que visa formar humanos em humanos – uma vez que sem ela, cada nova geração teria que iniciar o mundo absolutamente da estaca zero, com todos os desafios, dores e banalidades já vividas ao longo da nossa história.

Nesse sentido, isso indica que não pode haver um manual de orientação que se pretenda eterno, sobre como educar as novas gerações. Indica, também, a inexistência de uma “receita” de como fazer educação, que sobreviveria ao tempo, tornando-se infinita, desconsiderando a finitude dos que a criaram. Além disso, indica a possibilidade de colocar a nossa condição humana em questão, haja vista que temos infinitas possibilidades de constituir um mundo humano comum, resultante da plasticidade humana.

Nessa direção, pode-se considerar que sem um *entendimento comum* sobre o que consideramos valioso e indispensável para a sociabilidade humana, corremos o risco de retornar a “estaca zero”, àquele ponto em que muitos de nós não foram considerados humanos, e por isso excluídos e massacrados por outros de nós, justamente porque não há um modo natural e humano de ser a priori daquilo que construímos no plano da intersubjetividade.

Dito de outra forma, como o mundo é criação no plano da linguagem e por ela constantemente renovado, não há “receita” sagrada e atemporal de como educar humanos em humanos. E isso remete ao pensamento pós-metafísico, enquanto um modo de operar que reconhece a finitude da vida, e por isso, o desafio de encontrar uma “medida equilibrada” entre o educar pela tradição – porque só existimos nessa configuração humana a partir do que ela

nos lega – e ao mesmo tempo educar para o novo, tendo em vista a sempre conseqüente renovação do mundo que cada criança traz consigo.

Se considerarmos que só nos constituímos humanos na relação com os outros e que nada existe antes ou sem a comunicação intersubjetiva (TUGENDHAT, 2007), alçamo-nos sempre ao nível do simbólico, no qual estamos imersos e que nos articula. Destarte, “desde o princípio, existe uma dinâmica que leva do subjetivo ao mais e mais objetivo, e isso significa que o âmbito universal é algo que antecipamos desde o princípio” (TUGENDHAT, 2007, p. 187). Importa destacar que esse processo se constitui pela tradição.

Da mesma forma, os aprendizados resultam em conhecimentos que acabam produzindo um mundo humano, que se constitui de padrões, sempre abertos e passíveis de modificação. É pela capacidade transformadora e criadora que o homem se constitui como ser de cultura capaz de realizar intervenções no meio em que vive e modificar a paisagem natural pelo acrescentamento de características novas a ela.

A educação escolar – em seu sentido alargado – parece encontrar-se em uma gangorra: ou encontramos discursos e práticas que “sentam” um lado da gangorra em certezas absolutas e receitas “certeiras” sobre como educar e porque educar, ancoradas em experiências de um passado que se sacraliza, ou encontramos “sentada” na outra ponta da gangorra ideários que sustentam-se no “novo”, que também oferecem receitas, mas que de outro modo, encontram-se ancoradas não nas experiências educacionais da tradição, mas sim sustentadas pelo desejo da “inovação”, do “progresso”.

Essa leitura nos leva a pensar que uma atitude pós-metafísica em educação possa estar um tanto quanto distante de nossa realidade educacional, principalmente se a concebermos enquanto atitude que nos responsabiliza por pensar formas de formar humanos, que nos desafia a construir com nossos “conterrâneos” de tempo e espaço, caminhos possíveis para uma sociabilidade mais sensível,

mais ampliada e aprofundada.

Nesse sentido, o sempre latente desejo daqueles que se ocupam da educação (principalmente da institucionalizada), em encontrar “receitas” e manuais seguros e capazes de trazer determinados resultados para o processo formativo das novas gerações, pautado na crença de que pode haver um caminho seguro de educar, um método infalível, configura-se em uma atitude metafísica<sup>3</sup>. São questões estreitamente ligadas às possibilidades de compreensão de mundo e do humano tematizadas – ou não – durante o período de formação docente – ou singularização docente.

Analogamente, entendemos que a constituição do docente enquanto tal, não se dá de uma única vez, ou em número “x” de créditos, de anos estudados, ou de certificados de horas em “formações continuadas”, mas que é um processo de singularização de si, ou seja, um movimento de constituir-se a partir do horizonte de pensamento que nos é próprio, mediado pelas experiências conosco mesmo, com o outro e com o mundo, que vão nos transformando e, portanto, nos constituindo. Assim, com o termo singularização docente, entende-se esse processo de “forjar-se” enquanto educador, em um caminho sem ponto de partida e chegada definidos - ou até mesmo possíveis de serem evidenciados de forma consciente.

Face ao exposto, se consideramos o processo formativo de modo alargado é necessário vir a transcender o conhecimento técnico na medida em que nos misturamos com aquilo que aprendemos, e passamos a ser não apenas conhecedores técnico-científicos, mas sujeitos que vivem e fazem mundo atravessados corporal e psiquicamente pelos conhecimentos adquiridos, pois, como sabemos, estes conhecimentos que constituem os docentes

---

3 A metafísica, em termos gerais, consiste em um tipo de pensamento que pressupõe algum sentido “já dado” (previamente), de certa forma anterior ao que constitui a experiência humana neste mundo. A metafísica é, dessa forma, uma “solução” para as questões cruciais da vida humana, como as que se referem a possíveis princípios ou finalidades, e que, de outra forma, dependeriam sempre de decisões dos indivíduos ou das coletividades.

não são neutros, dizem sobre o modo como se colocam no mundo e como fazem mundo para nós e para as futuras gerações, na medida em que, ao ingressarmos no mundo formativo, temos a oportunidade de fazer a travessia num rio que já corria antes de nossa chegada e que continuará após a nossa partida.

Esse movimento parte do entendimento de que o sujeito (professor) não é dado *a priori*, como o sujeito cartesiano, que é suposto e anterior à experiência, “Penso, logo existo”, mas do sujeito constituído na e pela experiência, portanto, na linguagem; e aqui compreendemos que esta também é a peculiaridade da educação escolar, a partir da transmissão simbólica e material dos conhecimentos produzidos pela tradição.

Importa destacar que a linguagem é entendida também pela sua dimensão simbólica, que nos permite dizer o mundo e fazer mundo, portanto, linguagem como aquilo que nos une, enquanto laço social que nos permite produzir humanidade e vivermos coletivamente. No dizer de Hermann (2002, p. 68), “[...] ter linguagem significa ter um relacionamento com o mundo. A própria estrutura de nossa experiência é formada e transformada na linguagem, de modo que a liberdade do homem diante do seu ambiente é dada pela capacidade linguística”.

Nesse sentido é que vislumbramos uma significativa potência na compreensão de Tugendhat sobre a antropologia filosófica<sup>4</sup>, no que tange às possibilidades de alargamento do horizonte compreensivo de cada sujeito, acerca do humano e do mundo onde existimos, que ela nos permite. O entendimento do que somos como seres humanos, enquanto questão primordial a ser tematizada no percurso de formação docente, constitui um significativo caminho para o enfrentamento de ideários metafísicos, e para o conseqüente abandono de referenciais para a educação que se pretendam infinitas, e do desejo de se ter um fundamento último

---

<sup>4</sup> O texto em pauta denomina-se “Antropologia como Filosofia Primeira” (2007, p. 183 – 199), presente no livro “Filosofia e crítica: Festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da Unijui”.

sobre o percurso educativo.

A perspectiva de antropologia filosófica que Tugendhat apresenta, não tem a pretensão de dizer “uma vez por todas” o que somos como seres humanos, mas justamente reconhecer que não há uma resposta exata e finita para essa questão. A busca por essa “resposta” - que tem mais a ver com a busca por um entendimento comum, do propriamente a busca por uma resposta - é o que podemos considerar como uma atitude pós-metafísica.

Outrossim, esse entendimento compartilhado – que não significa que todos nós tenhamos um pensamento igual acerca dessa questão – é próprio da nossa condição humana, é próprio da nossa espécie, que cria mundo pela linguagem, que cria uma ideia de humanidade pela palavra e, portanto, educa tão somente por meio dela. Para a educação, isso significa que tudo aquilo que somos ou desejamos ser, só existe ou pode existir, através da palavra. Palavra do outro e dos muitos outros que nos antecederam no tempo e no espaço, que constituíram e continuam constituindo as possibilidades de *ser* de cada um de nós.

Mas se não é a metafísica, então o que seria essa base comum? De acordo com Tugendhat (2007), só poderia ser o “entendimento”. Ou seja, perguntar pelo “que somos como seres humanos” é o mesmo que perguntar pelo “entendimento humano”, na medida em que ele consiste no “aspecto de ser dos homens”.

Nesse sentido, ao colocar a questão do entendimento acerca *do que somos* (ou do que viemos sendo) *como seres humanos* como norteador/fio condutor da singularização docente, não estamos querendo diminuir a importância dos saberes metodológicos, técnico-científicos ou epistemológicos, pois reconhecemos a multiplicidade de elementos que o *ser* docente demanda.

O campo do conhecimento legitimado se amplia para todos os domínios do saber que se orientam pelo entendimento compartilhado, isto é, que constroem a sua validade com base em bons argumentos no âmbito de uma comunidade científica. A certificação em espaços de entendimento intersubjetivo é o que

confere, por sua vez, o caráter distintivo daquele conhecimento que cabe ser ministrado em espaços de educação que contam com a tutela da ordem republicana, como é o caso da escola. Com base nessa linha de compreensão, Boufleuer (2019, p. 301) considera que

[...] exclui-se da educação escolar e da própria singularização docente, todo e qualquer tipo de conhecimento que depende de mera adesão, de algum tipo de ato de fé que devesse ser feito e que, por isso, não se submete ao crivo da discutibilidade crítica. Entendemos que esse é o delimitador de ‘águas’ que necessita ser muito bem sinalizado e que nos parece permitir uma espécie de atualização do espírito republicano com base num pensar pós-metafísico (todos os conhecimentos são criações simbólicas cujo fundamento está nos próprios sujeitos que compartilham um horizonte comum de significados) e numa razão ampliada (mundos objetivo, social e subjetivo como passíveis de entendimento compartilhado).

Compreendemos que as questões educacionais e da formação humana tem o compromisso de ir nos colocando em situação de “falta”, no sentido de ir nos interessando pela amplitude do mundo e das relações humanas, e reconheço que esse movimento só acontece mediante estudo e compromisso com o conhecimento. Todavia, é nos dando conta dos sentidos da educação, que vão ao encontro de perguntas pelos sentidos existenciais de nossas vidas – como o que somos como seres humanos; como podemos viver uma “vida boa”, entre outras, que podem ser realizadas por cada um, subjetivamente, mas que também demandam ser realizadas de forma intersubjetiva, como perguntas que compreendem a existência comum de todos nós – que podemos de fato participar da constante renovação do mundo.

Ademais, esse movimento compreensivo acerca das nossas existências no mundo da vida, nos levam a uma caminhada que tem como norte um lugar em que reside a liberdade e a responsabilidade. Liberdade no sentido de que, ao reconhecermos a inventividade do mundo, somos presenteados com a possibilidade de continuar o inventado, mas conscientes disso – até porque mesmo não nos

dando conta de que o mundo humano comum é uma criação humana no plano da linguagem, o renovamos. E responsabilidade porque passamos a nos compreender como seres de deliberação.

A antropologia filosófica proposta por Tugendhat (2007) reconhece a deliberação enquanto uma atividade intersubjetiva, que se contrapõe a uma perspectiva metafísica e também de sacralização das respostas dadas pela tradição. Dito de outro modo, nosso entendimento é essencialmente um entendimento compartilhado que se dá pela linguagem e, tomar a linguagem como horizonte em que se inscrevem as coisas humanas demarca, por si só, a crítica às abordagens metafísicas e/ou instrumentais do ser humano e da educação. Não obstante, isso significa que não mais encontramos as respostas para as perguntas existenciais em entidades divinas, tampouco em uma suposta “autoridade” da tradição. E isso não significa desconsiderar o peso da nossa tradição histórica, até porque só existimos a partir dela.

Sobre essa questão, Tugendhat (2007, p. 194) considera que “[...] embora a vida humana não seja possível fora de tradições, o mero fato de que uma concepção é justificada pela tradição, não pode ser uma razão para aceitá-la”. É por essa premissa que entendo que as respostas para as questões da educação e da vida compartilhada que foram criadas pela tradição, não podem ser tão e simplesmente transpostas para os dias de hoje. Isso significa que “o histórico, quando o entendemos numa continuidade sincrônica e causal, não pode justificar valores. Ao contrário: quando conseguimos demonstrar as condições temporais e causais de uma concepção, a relativizamos” (TUGENDHAT, 2007, p. 198).

Além do supracitado, entendemos que relativizar aqui não consiste em desconsiderar, e sim reconhecer que, tal como outros tantos que nos sucederam no tempo e no espaço, necessitamos construir as nossas próprias respostas para as questões que dizem do nosso ser e viver no mundo. Tal é a tarefa da educação escolar em perspectiva pós-metafísica, profundamente ligada às possibilidades de compreensão que a antropologia sustentada por Tugendhat nos apresenta, porque nos convoca a refletir sobre esse lugar de liberdade

e responsabilidade que habitamos enquanto humanidade.

## Considerações finais

A intensão do capítulo foi a de pensar a possibilidade de uma e singularização do docente em perspectiva pós-metafísica, alicerçada em uma necessária compreensão antropológica acerca do humano enquanto invenção, que passa, irremediavelmente, pela necessidade de compreendermos que educamos porque é somente por meio da educação que o mundo pode continuar existindo, e que os modos como “o mundo existe”, são criações, e como toda criação, passam pela deliberação humana.

Assim, reconhecemos o compromisso de pensarmos uma singularização docente que apresente a educação e o mundo como “problemas”, para o qual não há respostas prontas, não há caminho seguro, não há roteiro a ser seguido, e que por assim serem, demandam ser construídos “a cada vez e sempre”, em um compromisso ético da humanidade.

Portanto, é preciso compreender que sem a devida formação e singularização docente não é possível realizar a educação escolar, todavia, o conceito de formação não é sinônimo de certificação, de quantidade de créditos, cursinhos e “formações aligeiradas”. Fato este de os processos formativos centrados exclusivamente na “profissionalidade” serem insuficientes - não desnecessários.

É preciso se a ver com a responsabilidade enquanto professores e, especialmente, teremos que (re)pensar sobre o processo formativo e nos interrogarmos sobre se a educação está incluída hoje, em um projeto de mundo humanamente viável e desejável?

Se a educação não se reduziu a um item mercadológico que incrementa os currículos e atende à demanda do mercado, que cada vez mais, nos coloca como coadjuvantes na construção de mundo. Podemos afirmar, parafraseando Carvalho (2017, p. 54): que “[...] não se pode, pois, escolher entre uma prática educativa com e sem

formação; formação é consubstancial à educação”.

## Referências

BOUFLEUER, José Pedro. A especificidade da educação escolar nas sociedades republicanas e democráticas. **Espac. blanco, Ser. indagaciones** [online], vol. 29, n. 2, pp.1-10, 2019.

CARVALHO, José Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. Apresentação de Adriano Correia. 1. ed. – São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

HERMANN, Nadja. **Educação e hermenêutica**. Rio de Janeiro, DP&A. 2002.

TUGENDHAT, Ernst. Antropologia como filosofia primeira. *In*: POMMER, Arnildo; FRAGA, Paulo; SCHNEIDER, Paulo Rudi (Org.). **Filosofia e crítica**: festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da Unijuí. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.



# EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E CUIDADO: ATITUDES NECESSÁRIAS PARA A MANUTENÇÃO DA VIDA NO PLANETA

Nádia Maria Ferronato Bernardi<sup>1</sup>

Claudionei Vicente Cassol<sup>2</sup>

## Introdução

Na presente reflexão tematizamos a importância da educação e da resistência para a manutenção da vida no planeta Terra<sup>3</sup>. Vivemos em um planeta rico em elementos naturais: água, terra, vegetais, minerais, animais e ar, essenciais para o grande acontecimento da vida. Entre tantos seres, o humano tem dado demonstrações contundentes de ser aquele que mais carece de sensibilidade e do uso da sua capacidade única de racionalidade –

---

1 Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI) Frederico Westphalen-RS. Professora da Rede Estadual de Santa Catarina e da Rede Municipal Barra Bonita-SC, Brasil. Bolsista CAPES modalidade II. Integrante do grupo de pesquisa Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia)URI- Frederico Westphalen-RS, Brasil. E-mail: nadiabernardi@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7917-0894>.

2 Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, Integrante do NEPPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior), Integrante da RICET (Rede Internacional de Cidades que Educam e Transformam). E-mail: [cassol@uri.edu.br](mailto:cassol@uri.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7837-887X>.

3 Na reflexão vamos fazer uso da inicial maiúscula ao referenciar o planeta Terra, porque trata-se de substantivo próprio e gostaríamos de destacar a categoria para nos mantermos fiéis às bases teóricas que assim também escrevem.

que aqui vamos denominar de consciência crítico-reflexiva – para perceber que da forma como tem agido coloca em risco a própria existência, como alerta Ulrich Beck (2018; 2011). Neste sentido, observamos a urgência de realizar movimentos de reflexão e de ação – de práxis, portanto – para repensar, reorganizar e iniciar ações individuais e coletivas e suspender os *danos colaterais*, consequências ainda mais graves e drásticas para o planeta, o ninho que tem acolhido a vida em suas diversas formas e manifestações.

As mudanças climáticas, os eventos naturais e os conflitos bélicos demandam que cada sujeito reflita e pondere sobre suas atitudes em relação à preservação do planeta como espaço de acolhida e possibilidade de acontecimento da vida, das existências e das experiências. Este texto propõe uma reflexão que integra educação e resistência diante das ameaças e perigos que colocam em risco as formas de vida. Para isso segue na perspectiva da abordagem hermenêutico-dialética e realiza esforço para compreender e identificar as grandes teses, concepções, contidas na bibliografia selecionada para a sustentação teórica e atribuir sentidos, significados, relacionados com o amplo espectro da vida e do cuidado.

O cuidado com a Terra exige que cada pessoa desenvolva ações no seu cotidiano e se envolva com atividades comunitárias nos diferentes espaços sociais. Cuidar remete a uma concepção de compromisso coletivo. Chefes de Estados de várias nações devem assumir compromissos e efetivar políticas para sustentabilidade e enfrentamento das consequências provocadas pelas mudanças climáticas, pelos conflitos bélicos, pelas consequências da industrialização e da exploração desenfreada que desembocam no descaso com a vida.

Nesse propósito, conhecer, discutir e analisar temas que envolvem o meio ambiente é fundamental em todas as instâncias formais, não formais e informais. Observar as experiências exitosas, aprender com os erros, promover movimentos para sensibilizar, contatos e envolvimento mais diretos e intensos com as outras pessoas, repensar a matriz de consumo, destinar corretamente o

lixo produzido e evitar produzi-lo – lixo é decorrência, em grande e desmedida porcentagem, pelas atitudes consumistas e embalado industrial e financeirista, zelar pelos espaços públicos, interromper imediatamente os desperdícios, redistribuir as produções de alimentos e viabilizar o consumo equitativo para toda população mundial e lutar por paz, instalar, insistentemente, instâncias de diálogos e de solidariedade estão entre as possibilidades de construir outros modos relações com o meio, com as outras pessoas, com as coletividades, com os demais modos, formas e manifestações de vida e de existência. A ética exige compromisso com os/as outros/as no sentido de deixar para as próximas gerações espaços seguros, equilibrados, harmônicos e viabilizadores da vida.

Interrogamos, nesse sentido, como a pedagogia, a educação escolar e cotidiana pode contribuir para evitar o risco do fim da vida no planeta? Objetivamos discutir a pertinência da educação e sua estreita e necessária articulação com o cotidiano para a efetivação de propostas com ações coletivas e individuais para preservação do planeta e, como nos alerta Enrique Dussel (2002), manter a vida.

Ao pensarmos desde o campo da educação parece possível observar que as escolas vêm trabalhando com temas relacionados ao ambiente. Desenvolvem ações para construir conhecimentos significativos, na perspectiva de que os indivíduos estabeleçam outras formas de relação com a natureza e com os pares. Contudo, ainda carecem avanços na compreensão da interdependência do humano e da natureza, na compreensão de acontecimento cosmológico, no fortalecimento dos movimentos de resistência para questionar as práticas adotadas pelas grandes potências privadas, estatais e conglomerados e, também, diante das deliberações e normativas que emanam dos centros hegemônicos de poder, costumeiramente, recheados de intenções e interesses particulares.

É significativo observarmos que o ser humano em diferentes períodos históricos, tem desenvolvido diversas formas de relacionar-se com o espaço. Neste processo, a relação com a natureza também foi sendo modificada. Os povos originários, as comunidades tradicionais, frequentemente estabelecem uma

relação de interdependência com conhecimento do ambiente natural no qual vivem e desenvolvem práticas econômicas, sociais e culturais ligadas aos recursos naturais, de modo sustentável, com respeito e cuidado. Nos escritos do indígena Ailton Krenak, encontramos potentes ponderações neste propósito. Entre elas, lembramos que “Alguns povos têm um entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos.” (Krenak, 2020, p. 45). Uma filosofia que sugere a necessidade de estarmos abertos/as para aprender a partir da sabedoria dos povos originários e das comunidades tradicionais. Romper com a cultura consumista e exploradora.

Tendo presente que o cuidado com o planeta é imprescindível para a manutenção da vida, Leonardo Boff, militante na luta em defesa da terra e, deste modo, da vida, faz menção à consciência planetária. Nas suas palavras, “O certo é que estamos entrando num novo patamar de consciência, a consciência planetária, e que sentimos a urgência de uma aliança entre os povos que se descubrem juntos dentro da única Casa Comum [...]” (Boff, 2003, p. 9). Boff alerta sobre a necessidade do cuidado com a Terra e com os ecossistemas para manter as bases de nossa subsistência e de todas as formas de vida.

Encontramos sinais em todas as direções, de que estamos em processo acelerado de destruição do planeta. Os cenários apresentados nos últimos anos são assustadores em relação ao aquecimento global, cujas principais consequências estão no uso intensivo de combustíveis fósseis, das ações vorazes e insaciáveis do capitalismo consumista e explorador, sustentados pelo neo/ultraliberalismo. Algumas ações globais significativas para conter esse modo de destruição indicam atuar na transição para energia limpa, desenvolver consciência acerca das implicações do consumismo, da descartabilidade – a obsolescência programada – e da exploração predatória dos recursos naturais.

Neste estudo, de caráter bibliográfico procuramos aprofundar o debate acerca da vida em seus sentidos ampliados

– vida em sentido cosmológico – recorrendo a pensadores/as comprometidos com essa luta. Por isso, dialogamos com Aiton Krenak, Leonardo Boff, Moacir Gadotti, Ulrich Beck e Henry Armand Giroux, entre outros. Na perspectiva de nosso olhar, consideramos, igualmente, as lições que nos alertam, contidas na *Carta da Terra* e nos *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável* – ODS.

A reflexão se desenvolve em duas etapas principais. Inicialmente apontamos alguns problemas enfrentados pelo planeta Terra e seus/suas habitantes a partir das ações antrópicas e das necessidades de transformações políticas, econômicas e culturais para o enfrentamento dos desafios globais. A segunda etapa se ocupa de elencar possibilidades de educação e resistência na construção de consciência coletiva para o cuidado com a vida.

### **Problemas ambientais e sociais: conhecer e agir**

No cenário mundial atual, tornou-se corriqueiro acessar os meios de comunicação - televisão, rádio, celular, computador - e receber notícias de desastres com a natureza, em compreensão ampla, cujas causas estão diretamente relacionadas a atos do ser humano. As tragédias apresentadas envolvem questões climáticas, conflitos, guerras, pobreza, violência de gênero, questões religiosas e nos desafiam a pensar a desumanidade, a perda dos hábitos, ações, valores e condições que nos tornam humanos, especialmente, a capacidade racional. A razão, capacidade humana, nos tem conduzido para onde?

Reforçar a ação da consciência coletiva, na compreensão de racionalidade que atribuímos para esse termo no princípio do texto, para ações mais humanas, com ênfase na sensibilidade, empatia e solidariedade. Leonardo Boff (2003, p. 54) indica que “A solidariedade se encontra na raiz do processo de hominização” e isso indica que estamos em interdependência não apenas entre humanos, mas com o cosmos, o mundo, os elementos todos que garantem a manutenção da vida. Desse modo, na sociedade,

que está cada vez mais individualista, solipsista, aparece, então, a necessidade de trabalhar para potencializar o desenvolvimento de atitudes de cuidado, de acolhimento, de partilha, de valorização de todos os elementos que harmoniza o planeta. O diálogo pode ser canal de acontecimento ou de iniciação à solidariedade?

Em relação, as questões ambientais no ano de 2023, acompanhamos a realização em Dubai, nos Emirados Árabes Unidos, a 28ª Conferência das Partes (COP28), a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima. O evento abordou fortemente o tema dos combustíveis fósseis e o aquecimento global, com a participação de mais de 190 países. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, participou juntamente com outros/as integrantes da governança brasileira.

Ao observar as principais decisões definidas na COP28, encontramos em reportagens referentes ao evento que a COP28 (2023) aprova transição para o fim do uso dos combustíveis fósseis, como a que

Em decisão histórica [...] tratou, pela primeira vez de forma explícita, do tema de combustíveis fósseis, estabelecendo objetivos globais para a transformação de sistemas energéticos rumo à neutralidade climática até 2050 e ao alcance do objetivo do Acordo de Paris de limitar o aumento de temperatura a 1,5°C em relação a níveis pré-industriais. Foram também aprovados o Fundo de Perdas e Danos e o Objetivo Global de Adaptação, para tratar dos impactos da mudança do clima. (PLANALTO/NOTÍCIAS, 2023).

As decisões tomadas pelos dirigentes de Estado na COP28, são fundamentais para redução do aquecimento global, mas precisam tornar-se concretas. Em relação ao Brasil, é significativo o grande potencial em energias renováveis, *limpas* e as grandes áreas de recursos naturais que precisam ser preservadas. Atenção para a Floresta Amazônica e demais biomas que vêm sofrendo com a voracidade de atitudes antrópicas de motivação neo/ultraliberal.

Consideramos pertinente debater sobre a importância das ações articuladas para reduzir o aquecimento global. Elas precisam

estar alinhadas entre desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza, porque são aos grupos com menor poder aquisitivo e às nações menos desenvolvidas que sempre sofrem grandes flagelos, como moradias precárias construídas em áreas de risco, falta de água potável, de saneamento básico, de alimentação de trabalho e renda.

As discussões realizadas na COP28, seguem ao encontro do que os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS, instituído pela ONU/UNESCO com as lideranças mundiais. Entre os objetivos encontramos menção a diferentes problemáticas que precisam sair do papel: erradicação da pobreza, emprego, saúde, educação, energia limpa e acessível, ação contra as mudanças climáticas e desenvolvimento global com sentido humanista. Assim, já é amplo o debate entre os dirigentes de Estado sobre o que precisa ser feito. O problema está na lentidão, morosidade, para tonar as ações concretas, bem como o fator econômico, o jogo de interesses, as pressões de grandes corporações com as forças do mercado voltadas para o interesse do capital. Esse séquito não vê necessidade das atitudes efetivas e urgentes em ações de sustentabilidade, de preservação, de defesa e manutenção da vida. Ailton Krenak nos alerta sobre o poder das corporações, de modo que os governos deixaram de existir e, somos, então, governados por grandes corporações (Krenak, 2020, p. 15). É necessário fazer frentes de resistências para romper com a dominação, a cultura da reprodução e a homogeneização, também, com o consumismo, a privatização e o enfraquecimento do setor público. É o Estado quem garante segurança ou quem pode torná-la mais efetiva e, igualmente, viabilizar a liberdade. Alargar o debate é fundamental para envolver diferentes instâncias e promover uma compreensão significativa e profunda dessas questões.

Giroux (2023, p. 227-8), também nos alerta nesse mesmo sentido, ao escrever que “Trata-se de um momento em que a enorme desigualdade assola o planeta. Recursos e poder são amplamente controlados por uma pequena elite financeira.” Assim, a reflexão sobre os problemas ambientais, os conflitos bélicos, estão

diretamente imbricados com o ser humano e a manutenção da vida. Não é possível o planeta Terra suportar a exploração, produção e consumo nesse ritmo. Da forma como está posto, a vida corre sério risco e já sentimos a iminência de graves catástrofes.

### **Educação e resistência: construção de consciência coletiva para o cuidado com a vida**

Nesta etapa do texto propomos o debate em torno da educação e da resistência na construção de consciência coletiva para o cuidado com a vida. Primeiramente apresentamos a forma de resistência que defendemos, ou seja, com posição ativa, emancipatória, no propósito da construção de novas possibilidades.

O resistir que defendemos, segue no encontro do que aponta Giroux (1986, p. 147), de modo que “[...] a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador.” O resistir está imbricado com a emancipação, ou seja, construção de capacidade para questionar e agir frente ao que é imposto e tornar-se melhor a partir dos conhecimentos construídos. Resistir frente as formas de dominação e coerção. Ainda em Giroux (1986, p. 150), ao pensarmos a resistência na educação, encontramos o seu valor pedagógico, “em parte, no fato dela situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e autoformação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização.”

No contexto atual do espaço escolar, percebemos o quanto é pertinente ser resistente e trabalhar para a formação humana com caráter integral. São nítidas as dificuldades enfrentadas para conseguir avançar no propósito da formação integral. Parece que estamos sempre começando, falta continuidade, aprofundamento, nas políticas públicas que possuem esse acento. A presença do mercado consumista e do capital de orientação neo/ultraliberal, através de grandes grupos econômicos, forçaram uma relação promíscua com a educação, arena de seus objetivos. A presença

mercadológica e do capitalismo voraz está na organização do currículo, no excesso de burocracia, no material pedagógico/plataformas, nas apostilas, nas propostas rasas de formação docente, na desvalorização da profissão, na relativização do valor do conhecimento, da ciência.

Retomando o debate, fica evidente a inquietação: como formar para os cuidados com a vida individual e coletiva dos diferentes seres, se estamos imersos em um contexto de precarização e exploração de vidas e meios para atender o capital? Não temos uma resposta, mas em vários movimentos e ações vamos construir possibilidades de rompimento e de mudança de paradigmas. O valor da vida neste modelo está ligado à produção e o indivíduo tem valor enquanto consegue produzir e aumentar os lucros como tem acontecido na história aristocrática e/ou plutocrática brasileira, para uma minoria que controla os meios de produção. “O poder agora está apaixonado por acumular lucros e capital e é cada vez mais viciado em uma política de classificação social e limpeza racial” (Giroux, 2023, p. 235).

Por maiores que sejam as tragédias que ocorrem envolvendo catástrofes e conflitos de diversas ordens com as perdas de muitas vidas - embora, no momento haja sensibilidade, ajuda - as ações não avançam e o *status quo* se reproduz e se fortalece. Precisamos estar atentos e observar que “O cuidado para com o povo exige conhecer suas entranhas por experiência, sentir seus apelos, compadecer-se de sua miséria, encher-se de iracúndia sagrada e escutar, escutar e mais uma vez escutar” (Boff, 2023, p. 41). As vozes de grande quantidade de pessoas nunca são ouvidas. Em cada tragédia basta verificar quais são os grupos que mais sofrem perdas. É elevado o número de pessoas que não tem o mínimo para viver dignamente. Carecem de alimentação, casa, trabalho, saúde, educação, segurança. Grande contingente de indivíduos deixa seus territórios devido aos conflitos ou buscas de uma vida melhor. Boff (2023, p. 65) alerta que “todos são sujeitos de dignidade e de direitos, contrariamente ao que pensa o neoliberalismo”. Buscar maneiras de garantir esses direitos deveria estar na pauta de cada

representante governamental. A bandeira de luta em defesa da existência humana, com dignidade, deve ser de cada indivíduo em prol do bem comum.

## **Um olhar sobre a carta da Terra - ainda que de relance - revela caos e exige atitude**

A carta da Terra<sup>4</sup>, documento que precisa ser mais debatido e conhecido de modo mais amplo pela população em geral desde o mundo acadêmico até o cotidiano social e vice-versa, nos mostra referenciais e subsídios para que as instituições educacionais, os ocupantes de cargos eletivos e nós, enquanto ocupantes do planeta, possamos – e, talvez, devemos! – construir projetos em prol da sustentabilidade e da preservação da vida. A carta está organizada a partir de dezesseis princípios agrupados em quatro tópicos. Todos possibilitam ampliar o debate no sentido de percebermos possibilidades para a construção de outros modos de agir.

Ao olharmos os dezesseis princípios elencados, todos têm em comum o princípio central do cuidar da Terra e da vida, com interdependência global e responsabilidade compartilhada. Nesse estudo, optamos por trazer um tópico e um princípio que têm relação direta com a temática. Refletiremos acerca do tópico “I. “Respeitar e cuidar da comunidade da vida” (Carta da Terra, 2000. p. 2) e do princípio “7 Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário”. (Carta da Terra, 2000, p.4).

Em relação ao tópico “respeitar e cuidar da comunidade da vida”, ainda precisamos avançar, porque tem sido vilipendiada, desrespeitada e precarizada em suas potencialidades pela ação

---

4 “A Carta da Terra é um documento com dezesseis princípios que impulsiona um movimento global. Quando aplicada ao seu negócio, escola ou comunidade, ela começa a transformar a consciência em ação para que toda a vida na Terra possa prosperar.” Informações disponíveis em: <https://cartadaterrainternacional.org/sobre-nos/>. Acesso em 27 de fev. de 2024.

humana. O sentido de comunidade, ou comum, está destruído; os interesses individuais prevalecem sobre os coletivos. Encontramos debate sobre a vida nos escritos de Cassol (2022), na compreensão de que “A sabedoria de vida precisa ser ativada agora; é a vida que se percebe sendo consumida e, com ela a possibilidade da justiça, do cuidado, do ético, da igualdade e da equidade” (Cassol, 2022, p. 79).

Nesse sentido, podemos refletir sobre o princípio 7 da Carta da Terra, acerca da referência aos padrões de consumo, aos direitos humanos e ao bem-estar das pessoas, sempre em perspectiva comunitária porque não estamos sós. A relação humana no planeta, portanto a vida, é de interdependência. Lutar pela preservação, mudar a forma de utilizar os recursos, desenvolver perspectivas de um consumo mais consciente, responsável, comprometido com o presente e o futuro – as gerações atuais e as próximas –, interromper o processo corrosivo, nocivo e predatório em curso desde, especialmente, a industrialização e a instalação dos mercados consumistas e desenvolver lutas amplas para o consumo equitativo e suficiente: que todos e todas tenham o necessário em todas as nações, em todos os lugares. É urgente construir um outro modelo, modos e compreensões, com sistemas que garantam a continuidade da existência dos recursos, afastando a extrema exploração e o esgotamento tanto dos recursos naturais quanto de todas as formas e manifestações da vida.

Na carta da Terra (2000) sentimos um chamado para buscar novo começo, com mudança na mente e no coração, com interdependência global e responsabilidade universal, de modo que “Todo indivíduo, família, organização e comunidade têm um papel vital a desempenhar (Carta da Terra, 2000, p. 7). Fica clara a importância do desenvolvimento de uma consciência coletiva em defesa de causas voltadas para o bem comum.

Algumas organizações vêm desenvolvendo ações com objetivo de alertar e defender políticas públicas de Estado pautadas por princípios de equidade. Moacir Gadotti destaca que “os movimentos sociais e populares e as organizações não-

governamentais têm alertado os governos e a própria sociedade sobre os danos causados ao meio ambiente e aos seres humanos por políticas públicas anti-sustentáveis” (Gadotti, 2000, p. 91).

Na direção do que aborda Gadotti, é relevante reiterar que as organizações não governamentais (ONGs), estão assumindo cada vez mais o papel de luta em defesa da instituição de políticas e ações sustentáveis. Trazem para o debate a importância da participação social e da organização para avançar na integração das condições ambientais, sociais e éticas, com garantia de direitos de vida a todos e todas. Nessa ótica, destacamos novamente o chamado que nos faz Leonardo Boff (2023, p.130) de que “somos seres racionais, mas essencialmente sensíveis” o que reinterpreta a importância da construção de laços de afetos, empatia, compaixão, compreensão, solidariedade não no futuro, mas hoje, sem demora. Reconhecemos que estes vínculos, compromissos, são essenciais para a manutenção da vida e para lidar com as questões complexas, como as desigualdades sociais, os conflitos e as mudanças climáticas.

Retomamos o olhar sobre a educação para percebermos a necessidade de ações, de compreensões, de atitudes que sejam inclusivas, que promovam o debate dos diferentes problemas enfrentados, construindo pontes para o respeito da diversidade cultural, étnica e de pensamento que possam contribuir para um agir com capacidade protagonista, com força de transformação e consciência. É nessa perspectiva que Leonardo Boff nos indica a necessidade de que “temos de caminhar fazendo o caminho” (Boff, 2023, p. 71).

## **Considerações finais**

A complexidade da temática e a urgência de ações consistentes, não se esgotam, mas nos impelem para a relevância de intensificar o caminho para a manutenção da vida. E isso significa tanto a humana quanto a do planeta e de toda e qualquer forma e manifestação de existência. Além disso, é preciso lembrar constantemente que essa ação é dependente das compreensões

humanas e unicamente atribuída às ações antrópicas. Reacender movimentos de conscientização – resgate da racionalidade científica e humanista – acerca das consequências das práticas, das ações, dos entendimentos e compreensões humanas. Amplas, plurais, são as indicações dadas de que a forma que nos relacionamos com o ambiente precisa, urgentemente, mudar. Recentemente enfrentamos uma pandemia, estamos na iminência de nova, agora de origem no território brasileiro, não menos grave e dizimadora da vida, causada pela proliferação urbana do mosquito *Aedes Aegypti*. Nem precisamos lembrar que o encurtamento das zonas de *habitat* do inseto, com os desmatamentos, tem reforçado a contaminação. Além disso, a humanidade enfrenta enchentes, estiagens, calor excessivo, tempestades, alagamentos e deslizamentos, entre outras catástrofes que parecem de natureza geológica, mas têm interferência antrópica pelo aquecimento global.

O momento apocalíptico que enfrentamos nos obriga a questões acerca da necessidade da efetivação de ações, de atitudes, de compromissos que, por vezes são realizadas em conferências e acordos internacionais e pouco avançam. Especialmente em se tratando de países desenvolvidos, industrializados e da ação – hoje hegemônica – de grandes conglomerados econômicos. O modelo de poder econômico e de mercado como está posto opera, no sentido do lucro insaciável e consumismo desmedido, desenfreado, coloca em risco a vida planetária, a continuidade da existência das espécies, formas e manifestações diversas.

A cada nova COP, conhecemos mais problemas ambientais em ocorrência de amplitude e gravidade planetárias. A partir desses encontros, também se tem a possibilidade de renovar as esperanças e despertar a efetividade para o que foi acordado e que as ações de sustentabilidade, de promoção e manutenção da vida sejam concretizadas. Os movimentos na busca da efetivação de ações, no ensinamento de Boff e da Carta da Terra, têm possibilidade de criarem raízes se houver envolvimento popular, se as sociedades todas, especialmente, as mais vulneráveis somadas com aquelas que compreendem a situação e a condição de risco generalizado em que

estamos, continuar e intensificar movimentos de pressão popular. Neste sentido, é importante o fortalecimento dos movimentos coletivos com resistências ativas.

O resistir em contexto neoliberal é desafiador, porque o estímulo à competitividade, à meritocracia, ao acúmulo de coisas, objetos, lucros, para alimentar a máquina do capitalismo consumista com combustível neo/ultraliberal, tem sido cotidiano. Perdemos o tempo de contemplação e cuidado, de valorização da vida e, então, poucas coisas ainda fazem sentido. Parece ser esta a onda reinante nas mentes oclusas da massa que se encanta com o progresso tecnocrata e se limita a seu mundo, de modo hedonista, a seus limites. A educação tem um papel singular para desempenhar na perspectiva de trabalhar com as diferentes dimensões humanas e da vida, de modo amplo, para que cada indivíduo possa construir e desenvolver ainda mais a consciência crítica. As escolas, como possibilitadoras de espaços de diálogo, de conexões, podem estudar os contextos sociais, históricos, culturais e econômicos e desde esses olhares, conduzir a horizontes nos quais possam ser visualizadas as condições que temos e aquelas que queremos.

Nesse sentido, podemos compreender que “As salas de aulas e os estudantes não existem em total isolamento, abstraídos da sociedade mais ampla em que vivemos” (Giroux, 1997, p. 108). A escola não é algo isolado, apenas de transmissão, mas um local dinâmico que reflete as influências e os desafios da diversidade de estudantes, famílias e comunidades.

## Referências

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: Novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: Rumo a uma Outra Modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.

BOFF, Leonardo. **Ética e Moral**: a busca dos fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOFF, Leonardo. **Terra madura**: uma teologia da vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARTA DA TERRA. Disponível em: [https://www5.pucsp.br/ecopolitica/projetos\\_fluxos/doc\\_principais\\_ecopolitica/carta\\_terra\\_2000.pdf](https://www5.pucsp.br/ecopolitica/projetos_fluxos/doc_principais_ecopolitica/carta_terra_2000.pdf). Acesso em: 27 de fev. de 2024.

CASSOL, Claudionei Vicente. Biosofia: viver com sabedoria – movimento pela continuidade, defesa e qualificação da vida. In.: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Cladir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Vianei. (org). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI Westph, 2022. P. 77-92.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 4 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIROUX, Henry. A. Em defesa da democracia: políticas culturais, movimentos sociais e resistência crítica. In: FIQUEIREDO, Gustavo de Oliveira; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de; SILVA, Andréa Costa da. (Orgs). **Educação, cultura e lutas pela democracia escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023. P. 191-252.

GIROUX, Henry. A. Superando Objetivos Behavioristas e Humanísticos. In: GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre. Artmed, 1997. P. 80-90.

GIROUX, Henry. A. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis-RJ: Vozes. 1986.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

PLANALTO. Notícias. Disponível em: [https://www.gov.br/mre/pt-br/canais\\_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/resultados-da-cop28-1](https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/resultados-da-cop28-1). Acesso em: 25 de fev. de 2024.

# O IMPACTO DO ENSINO DE LIBRAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E DA EMPATIA PARA ESTUDANTES OUVINTES DO ENSINO MÉDIO

Rosane Pagnusat<sup>1</sup>

Vanessa Paula Rizzotto<sup>2</sup>

## Considerações iniciais

Você já refletiu a importância da comunicação como um elemento essencial na criação das nossas relações? E essa mesma comunicação (ou falta dela) se reflete na nossa percepção empática e inclusiva? Ao nos envolvermos e proporcionarmos o ensino/aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), não apenas superamos as limitações do som, mas também, estabelecemos um novo meio de interação e socialização com pessoas surdas (pela visão cultural, antropológica e social) ou com deficiência auditiva (pela visão clínica). No entanto, surge a questão: será que quando jovens do Ensino Médio aprendem Libras, de fato, sua empatia e compreensão da inclusão social são ampliadas?

---

1 Mestranda em Educação pela URI - Campus de Frederico Westphalen/RS. Linha de pesquisa: Processos educativos, linguagens e tecnologias. Licenciada em Arte, Educação Especial e Libras, especialista em Arteterapia, Educação Especial e Libras. - E-mail: rosanessat@yahoo.com.br

2 Graduada em Licenciada em Português/Italiano pela UNIOESTE, licenciada em Educação Especial pela UNOESC/PARFOR, especialista pós graduada em Libras pela UNIASSELVI e ainda especialista pós graduada em Linguagens pela UFSC. - E-mail: vprizzotto@gmail.com

Diante do exposto, temos a pesquisa de Athayde, que inicia nos apresentando dados fundamentais à compreensão do nosso questionamento primário.

Usamos a língua para transmitir e receber informações, ideias, desejos e sentimentos, entre outras sensações. Oliver Sacks (2010), em sua obra na qual refletiu sobre as dimensões das interações da Comunidade Surda, analisou que a comunicação possui extrema importância para a nossa existência e sobrevivência. No campo escolar, o impedimento ou dificuldade nessa comunicação, a falta de interlocutores que falem a mesma língua (professores, colegas de turma e funcionários da escola) pode dificultar para os estudantes surdos não só os processos de ensino-aprendizado, mas também a interação com o meio social. [...]. (ATHAYDE, 2019, p. 06.)

Logo, pode-se refletir que, como sujeitos colaborativos da educação, de modo geral, nos últimos anos, observou-se que tem se tornado cada vez mais evidente a importância da inclusão e da diversidade no ambiente educacional. Vale lembrar que uma das áreas em destaque é o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Esta oferta e disponibilidade ao aprendizado, para estudantes de todas as etapas do ensino e as diversas faixas etárias, promove a comunicação inclusiva. Contudo, quando focamos especificamente em estudantes do Ensino Médio, já com a maturidade mais desenvolvida e com consciência coletiva mais aflorada, vê-se também que este contato/aprendizado contribui significativamente para o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade em relação às necessidades e experiências das pessoas surdas.

Diante do exposto, discorreremos sobre este assunto no presente artigo, que se justifica na necessidade de refletir sobre a importância do ensino da Libras para estudantes do Ensino Médio, criando espaços de comunicação nas relações humanas, o que consequentemente influencia as percepções empáticas e inclusivas. Ao abordar a proeminência do ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), destaca-se o papel fundamental dessa na quebra de barreiras e na promoção de interações entre adolescentes ouvintes e surdos. Justo que essa meditação é essencial

para promover práticas educacionais mais inclusivas e empáticas.

## **Desenvolvimento**

A experiência de aprender Libras é verdadeiramente transformadora, que perpassa caminhos não só da comunicação, mas também muitas áreas sociais e humanas. Como afirma Nascimento (2024, s.p.).

Aprender Libras é uma experiência transformadora que vai além da simples comunicação. Além de permitir uma interação mais efetiva com pessoas surdas, o estudo da Língua Brasileira de Sinais nos leva a uma jornada de empatia e compreensão. Ao mergulharmos nesse universo linguístico, somos convidados a enxergar o mundo sob uma nova perspectiva, a valorizar a diversidade e a respeitar as diferenças. Aprender Libras nos torna mais sensíveis às necessidades dos outros, nos ensina a adaptar nossa comunicação e nos torna agentes ativos na construção de uma sociedade mais inclusiva. Não apenas aprendemos sinais, mas também aprendemos a ouvir com os olhos e a falar com as mãos. Aprender Libras é um ato de amor e solidariedade que nos conecta ainda mais com o próximo.

Ou seja, pode-se perceber que além de proporcionar uma interação mais eficaz com indivíduos surdos, o estudo da Libras e tudo que a permeia nos conduz por uma jornada de empatia e compreensão do mundo do outro.

Ao imergirmos, e principalmente quando proporcionamos ao outro a imersão nesse contexto linguístico, somos instigados, e instigamos o outro a enxergar o mundo por uma nova ótica. É dessa forma que apreciar-se a diversidade e a respeitar as particularidades de cada um. Aprender Libras nos torna mais atentos às necessidades alheias, de uma comunidade que antes não conhecíamos, nos instrui a ajustar nossa forma de comunicação e nos transforma em agentes ativos na edificação de uma sociedade inclusiva. Libras é uma língua de solidariedade, que estreita ainda mais nossos laços com o próximo.

Pode-se citar ainda que ao aprender Libras, os estudantes

ouvintes, na faixa etária em que se encontram os estudantes do ensino médio, não apenas adquirem uma nova forma de comunicação, mas também mergulham em um universo cultural rico e diversificado que é a cultura surda, como já mencionado anteriormente. Esta compreensão cultural, suas tradições, desafios e conquistas, permeados pela língua, é fundamental para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes da importância da inclusão e da acessibilidade para todos os membros da sociedade.

Além disso, o ensino de Libras no ensino médio não se restringe à aquisição de uma nova habilidade linguística, mas também fomenta a reflexão sobre a diversidade e da igualdade de oportunidades. Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes ouvintes em seu desenvolvimento pessoal e social, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Diante destas informações, também precisa-se ressaltar que:

[...] em maio de 2019, foi aprovada, pela Comissão de Educação da Câmara Federal, a proposta que torna obrigatório o ensino de Libras em todas as escolas públicas de educação básica do território brasileiro, sendo a matrícula facultativa para os alunos. Várias propostas de projetos de lei têm surgido desde 2011. O texto aprovado pela Comissão é substitutivo ao Projeto de Lei 2040/11, do Senado, e aos Projetos de Lei (PL) 3641/15, 10964/2018 e 562/2019 apensados. Originalmente, o PL 2040/11 torna obrigatório o ensino de Libras apenas para os alunos surdos (BRASIL, 2011; 2015; 2018; 2019 apud ATHAYDE, 2019, p. 07).

A aprovação da proposta que torna obrigatório o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em todas as escolas públicas de educação básica do Brasil marca um avanço significativo na inclusão e acessibilidade para pessoas surdas e com deficiência auditiva. Essa medida reflete um longo processo de debate e discussão iniciado anos antes.

Porém, ao tornar o ensino de Libras obrigatório, contudo a matrícula facultativa para os alunos, o Brasil reconhece a importância de promover a inclusão linguística e cultural das

peessoas surdas, proporcionando-lhes meios para participar plenamente da sociedade e do ambiente educacional, sobretudo necessita de campanhas de conscientização dos estudantes em participar destas aulas. A medida do ensino da Libras para estudantes do Ensino Médio não apenas valoriza a diversidade linguística do país, mas também abre portas para uma educação mais inclusiva e igualitária. Beneficiando diretamente os estudantes surdos, mas também sensibiliza toda a comunidade escolar para a importância da equidade social. A partir dessa aprovação, espera-se que mais pessoas tenham acesso à educação de qualidade e que as barreiras linguísticas sejam gradualmente reduzidas, promovendo um ambiente mais justo e acessível para todos.

Vale lembrar que o ensino da Libras também se restringe ao ensino da língua de forma isolada, que por si só já carrega consigo muitos artefatos da cultura da comunidade surda. Porém outros elementos também são trabalhados, como pode-se ver em Hollosi e Vieira (2022, p. 93).

A organização da disciplina explora questões mais amplas da Cultura e da Identidade Surdas e da comunicação básica em Língua de Sinais. O curso sofre com a pequena quantidade de horas oferecida, dificultando o aprendizado real da língua, que se coloca contrário à demanda de formação de professores capacitados para a inclusão escolar de estudantes, público-alvo da educação especial inclusiva, nesse caso específico estudantes surdos.

Durante as aulas, são abordados aspectos da legislação, bem como seus fundamentos e, de forma bastante sintética, as práticas com os diferentes públicos. A disciplina desperta o interesse dos estudantes para a temática, trazendo-lhes informações novas e apresenta questões e realidades para as quais eles ainda não haviam olhado. Muitos não imaginavam a presença de estudantes com deficiência ou surdos em suas salas de aula. [...]

A disciplina procura não apenas mostrar caminhos trilhados até o momento na educação de surdos, mas tem também o papel de ser propositiva em termos de reunir princípios que refletem um jeito surdo de construir conhecimento. [...]

Logo, essa menção descreve a organização e os desafios enfrentados na disciplina que ensina Língua de Sinais e aborda questões relacionadas à Cultura e Identidade Surdas, bem como a comunicação básica nessa língua. O curso enfrenta dificuldades devido ao número limitado de horas oferecidas, o que torna difícil alcançar um aprendizado efetivo da língua, especialmente considerando a necessidade de formar estudantes/cidadões capacitados para a inclusão escolar/social.

As aulas, além do conteúdo de língua (vocabulários e questões gramaticais) precisam necessariamente discutir aspectos da legislação relacionada à inclusão de pessoas com deficiência, assim como seus fundamentos. A disciplina desperta o interesse dos estudantes para a temática, fornecendo-lhes informações novas e apresentando questões e realidades que eles talvez não tenham considerado anteriormente, como a presença de estudantes surdos em suas salas de aula, porém eles só conseguem compreender tudo isso, se já forem sensibilizados para a matrícula nesta disciplina.

Além disso, a disciplina também apresenta o histórico da educação de surdos, e reúne princípios que refletem uma abordagem própria da comunidade surda para a construção do conhecimento. Isso significa que a disciplina em si não apenas informa, mas também incentiva uma reflexão sobre a maneira como o conhecimento é adquirido e compartilhado dentro da cultura surda.

Diante de tudo que abordamos, vale ainda destacar que “[...] podemos inferir que promover o ensino de Libras para segmentos da comunidade escolar, destacando aqui o de estudantes, possibilita o desenvolvimento, a flexibilidade cognitiva e a ampliação da visão de mundo de todos os envolvidos.” (ATHAYDE, 2019, p. 25)

E assim, compreende-se que o aprendizado da Libras para estudantes do Ensino Médio não somente impactam positivamente no desenvolvimento, na flexibilidade cognitiva e na ampliação da visão de mundo de todas as pessoas envolvidas. Algumas outras inferências sobre esses aspectos que podemos citar são:

- a) O desenvolvimento global dos estudantes, ainda em

formação acadêmica e social. Isso ocorrer, pois o aprendizado de uma língua nova, como a Libras, estimula áreas do cérebro responsáveis pela linguagem e comunicação, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Além disso, ao dominar uma forma diferente de se comunicar, os estudantes podem ganhar confiança e habilidades interpessoais mais sólidas. E claro, em consequência positiva, ainda daria aos surdos a possibilidade de construir relações edificadas na compreensão do seu mundo em particular, o que abre possibilidades para que conhecimentos se constituam. Pois segundo Vygotsky (2010, p. 139 apud ATHAIDE, 2019, p. 26), “[...] as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento”. Isto é, estas relações são construídas através do estabelecimento da comunicação.

Assim sendo, quando um adolescente (neste caso o adolescente surdo que tem comunicação com outras pessoas, especialmente ouvintes que histórica e linguisticamente tendem a deixá-lo de lado) está em um ambiente afetivo, onde ele se sente parte integrante e tem liberdade para expressar seus pensamentos e emoções, sua sensação de segurança e confiança aumentará. Logo, ensinar Libras para estudantes ouvintes do Ensino Médio não dá mais confiança comunicativa apenas a eles, mas também a comunidade surda, que amplia sua rede de relacionamentos. Nesse contexto favorável, o ensino, a socialização e as vivências em geral fluirão de maneira mais natural, pois aqui, todos os envolvidos serão capazes de comunicar suas dificuldades, facilitadores e suas necessidades e particularidades.

b) Flexibilidade cognitiva: Este é outro ponto positivo para que estudantes do Ensino Médio desenvolvem ao aprender Libras, afinal esta língua requer não apenas a compreensão de uma nova gramática e vocabulário, mas também a adaptação a um modo de comunicação não verbal. Isso estimula a flexibilidade cognitiva, a capacidade de pensar e se adaptar a diferentes formas de expressão e compreensão, o que pode beneficiar o pensamento criativo e a

resolução de problemas.

Sobre este aspecto, deve-se acrescentar a importância deste ensino refletido aos adolescentes surdos também.

Importante ressaltar que muitas crianças surdas nascem em lares de ouvintes e estabelecem, tardiamente, uma relação com a língua de sinais. Tal situação denota um “problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança, caso não seja oferecido a ela o direito de ter acesso à aquisição de uma língua de forma natural” (QUADROS, 2008, p. 29-30). Todas as construções sociais e cognitivas elaboradas pelos sujeitos passam pelo contato com a língua materna, pela possibilidade de construção da linguagem e da autonomia linguística. (ATHAIDE, 2019, p. 18-19).

Ou seja, quando a educação de modo geral se preocupa em ampliar a rede de falantes da língua, também está empenhada em tornar o cidadão surdo, que na maioria do tempo passou por privação linguística, já no seio familiar.

c) Ampliação da visão de mundo: A quem já sabe Libras, este é um dos pontos mais difíceis de se explicar, afinal, não sabemos dizer como era quando não sabíamos, visto que hoje nossa visão já sofre influência de uma língua e uma cultura que é visual e vê o outro não como deficiente, mas sim falante de uma língua sinalizada. Portanto, ao aprender Libras, os estudantes são expostos não apenas a uma nova língua, mas também à cultura e à perspectiva das pessoas surdas. Isso amplia a visão de mundo dos alunos, promovendo uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural e pela experiência de vida de grupos marginalizados, como a comunidade surda.

[...] a ampliação da visão de mundo de todos os envolvidos.

Tratando-se de uma proposta de ensino que tem crianças como grande parte dos participantes, podemos considerar as possibilidades de desenvolvimento corporal que uma língua viso-espacial poderá proporcionar. Os movimentos e as expressões corporais naturais da Libras colaboram para o desenvolvimento de coordenação motora e descoberta de possibilidades de movimentos nas crianças. Os usuários da língua passam a vivenciar a lateralidade e organização

espacial naturalmente, a partir da execução dos sinais. Além disso, têm a oportunidade de desenvolver estratégias para vencer dificuldades de movimentos, o que contribui para o refinamento da própria coordenação.

Dessa forma, a ampliação da visão de mundo de todos os envolvidos refere-se ao enriquecimento das perspectivas e compreensão que ocorre quando as pessoas têm contato com experiências, conhecimentos e culturas diferentes.

Não apenas refletimos sobre a ampliação da empatia daqueles que passam pelo processo de ensino/aprendizagem, mas no contexto de ensino mencionado, que envolve adolescente ouvintes do Ensino Médio, a língua viso-espacial como a Libras pode proporcionar oportunidades de desenvolvimento corporal significativas. Esses aspectos não apenas enriquecem o aprendizado da língua, mas também geram um desenvolvimento amplo e integrado das habilidades físicas e cognitivas dos estudantes.

E por fim, mas jamais menos importante, o aprendizado da Libras por parte de estudantes do Ensino Médio gera e/ou amplia a:

d) Inclusão e empatia: Tudo isso porque promover o ensino de Libras para esta faixa etária de estudantes também contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, no qual sabemos que as relações interpessoais são de extrema importância. E assim todos (surdos e ouvintes, ou até mesmo estudantes com outras deficiências e dificuldades de comunicação verbal) são valorizados independentemente de suas habilidades linguísticas ou auditivas. Isso pode ajudar a reduzir estigmas e preconceitos, promovendo uma cultura de empatia e respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar.

Ao aprender Libras, entramos em contato com uma forma de comunicação totalmente diferente daquela que estamos acostumados. Essa experiência nos desafia a compreender o mundo sob uma perspectiva única, onde a expressão facial e os movimentos corporais são essenciais para transmitir mensagens. Essa imersão na cultura surda nos permite desenvolver uma maior sensibilidade e empatia em relação aos desafios

enfrentados pela comunidade surda. (NASCIMENTO, 2024, s.p.).

Assim, como afirma Nascimento, somos expostos a uma forma de comunicação única que nos desafia a compreender o mundo de uma maneira diferente, valorizando expressões faciais e movimentos corporais para transmitir mensagens. Essa imersão na cultura surda promove sensibilidade e empatia em relação aos desafios enfrentados pela comunidade surda.

Em suma, ao promover o ensino de Libras na comunidade escolar, especialmente entre os estudantes do Ensino Médio, há um potencial significativo para o desenvolvimento pessoal, a flexibilidade cognitiva, a ampliação da visão de mundo e a promoção da inclusão e empatia. E claro, esses benefícios não se limitam apenas aos estudantes, mas também se estendem aos professores, funcionários e demais membros da escola, criando um ambiente mais enriquecedor e diversificado para todos. Sem contar os reflexões positivos que geram na própria comunidade surda.

## **Considerações finais**

Diante das reflexões apresentadas, considera-se que a aprendizagem da Libras entre estudantes do Ensino Médio não apenas favorece a comunicação inclusiva e eficaz com pessoas surdas, mas também promove um desenvolvimento integral, tanto dos estudantes ouvintes, aprendizes desta língua, quanto dos surdos, que na sua maioria estão marginalizados. Experiências como esta mencionada, da integração e criação de um ambiente escolar mais empático, proporciona aos estudantes ampliarem sua visão de mundo, desenvolvem empatia, adquirem habilidades motoras e cognitivas, e contribuem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Dessa forma o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para estudantes ouvintes do Ensino Médio pode ter um impacto significativo no desenvolvimento da comunicação e da empatia, com pontos chave sobre esse impacto como: a comunicação

inclusiva, a sensibilização para a diversidade, o desenvolvimento e melhoria da empatia, o avanço das habilidades de comunicação não verbal, e tudo isso sendo fomento da inclusão social.

Ao oportunizar estudantes aprenderem a Libras, estimula-se também a empatia ao permitir que os ouvintes entendam melhor os desafios enfrentados pelas pessoas surdas. Em contrapartida, as escolas contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde as pessoas surdas são valorizadas e têm suas necessidades atendidas, e as pessoas ouvintes são agentes dessa inclusão, não apenas ‘olhando de longe’ fatos acontecerem. Criase um ambiente escolar e social mais acolhedor e igualitário para todos.

Logo, o ensino de Libras no Ensino Médio pode ter um impacto positivo no desenvolvimento da comunicação, da empatia e na promoção da inclusão social, preparando os estudantes ouvintes para interagir de maneira mais eficaz e respeitosa com a diversidade humana ao longo de suas vidas.

## Referências

ATHAYDE, Maria Martha Ferrari de Faria. **Escola Acessível em Libras**: uma experiência do ensino de língua de sinais para a comunidade escolar. TCC do Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33234>, acesso em: 27 fev 2024.

HOLLOSI, Marcio; VIEIRA, Claudia Regina. **O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) sob a ótica de um professor surdo e de uma professora ouvinte**: o lugar da Libras no currículo. Revista Online Psicologia da Educação *versão impressa* ISSN 1414-6975 *versão On-line* ISSN 2175-3520. Psic. da Ed. no.54 São Paulo jan./jun 2022 Epub 30-Abr-2023 <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp90-95>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_)

arttext&pid=S2175-35202022000100090. Acesso em 18 mar 2024.

HUANG, João. A Importância do Libras para a Comunicação Efetiva. VLibras Blog. 18/02/2024. Disponível em: <https://www.vlibras.com.br/a-importancia-do-libras-para-a-comunicacao-efetiva/>. Acesso em 12 mar 2024.

NASCIMENTO, Leonel. Aprender Libras Aumenta a Empatia? Explorando Benefícios. VLibras Blog. 10/02/2024. Disponível em: <https://www.vlibras.com.br/aprender-libras-aumenta-a-empatia-explorando-beneficios/>. Acesso em 17 mar 2024.

# EDUCAR PARA A SUSTENTABILIDADE: POSSIBILIDADES DE CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DAS PRÁTICAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM ESCOLAS MUNICIPAIS LOCALIZADAS NO TERRITÓRIO DE SÃO MIGUEL DO OESTE/SC

Paulo Ricardo Bavaresco<sup>1</sup>

Jackson Fabio Preuss<sup>2</sup>

Rodrigo Luís Mingori<sup>3</sup>

Taíza Gabriela Zanatta Crestani<sup>4</sup>

## Introdução

**D**e acordo com Amaral e Silva Júnior (2010), a educação é uma ferramenta imprescindível para o fortalecimento de uma perspectiva ecológica e para o fomento de ações sustentáveis.

- 
- 1 Doutor em Ciências Sociais pela UNISINOS, Campus de São Leopoldo/RS. Professor do curso de Pedagogia da UNOESC, Campus de São Miguel do Oeste/SC. E-mail: paulobavaresco@gmail.com.
  - 2 Doutor em Biologia (2022) pela UNISINOS, Campus de São Leopoldo/RS. Professor das áreas de Ciências da Vida e Ciências Agrárias da UNOESC, Campus de São Miguel do Oeste/SC. E-mail: jackson.preuss@unoesc.edu.br.
  - 3 Mestre em Educação (2023) pela UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão/PR. Professor do colégio da UNOESC, Campus de São Miguel do Oeste/SC. E-mail: rodrigomingori@hotmail.com
  - 4 Mestre em Ciências Sociais (2018) pela UNIOESTE, Campus de Toledo/PR. Professora do curso de Psicologia da UNOESC, Campus de Pinhalzinho e São Miguel do Oeste/SC. E-mail: crestani.t@unoesc.edu.br.

Isso significa que, para desenvolver a consciência ambiental entre crianças e adolescentes, faz-se necessário engajá-los em atividades que valorizem a aplicabilidade do conteúdo ministrado no cotidiano das suas relações. Em outros termos, é preciso encontrar maneiras de implicar os estudantes no planejamento e construção de projetos, de modo a acentuar o seu protagonismo em relação à causa.

A este respeito, Edgar Morin (2015; 2016) destaca que uma das grandes limitações das práticas educativas institucionalizadas é que elas privilegiam a transmissão do saber em compartimentos separados – lógica totalmente avessa à própria configuração da natureza, que é subsidiada por redes de conexões infundáveis. Ainda para o autor, as atividades de pesquisa, tal qual empreendidas nas escolas e também nas universidades, abordam as questões fundamentais (como, por exemplo: o que é o homem, o que é o mundo e o que é o homem no mundo) de modo vago, abstrato e genérico. Assim, a humanidade se perde de si mesmo - o que contrapõe o mais nobre objetivo da educação.

A urgência da superação deste quadro é inquestionável, sobretudo considerando a cascata de desastres caucionados pela exploração dos recursos naturais no cenário brasileiro. A despreocupação para com os impactos oriundos do aumento do uso de agrotóxicos e fertilizantes, o desmatamento da Amazônia e as queimadas no Pantanal podem ser lidas como reflexo da dificuldade de ser humano considerar-se enquanto parte do ecossistema. Não reconhecer (ou negar) a gravidade da situação em que o planeta se encontra, é um escudo totalmente ineficiente ao homem, pois invariavelmente todas as formas de vida serão afetadas pela sua ação, seja de modo direto ou indireto (CRESTANI; NARDI, 2020). Assim, pode-se dizer que o investimento em propostas que visam o desenvolvimento da consciência ambiental entre crianças e adolescentes requer ações de prevenção.

Para que a educação voltada à saúde do meio ambiente reverbere no cenário escolar, verifica-se a necessidade de implementação e reformulação de ações voltadas ao estreitamento

da relação que os estudantes mantem com a natureza numa perspectiva local e, ao mesmo tempo, global (utilizando uma expressão de Zygmunt Bauman). Em consonância, a produção de conhecimento a respeito do cuidado do meio ambiente, que não deixa de ser um cuidado para consigo próprio e para com os outros, precisa contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novas competências, com ênfase na sustentabilidade socioambiental (JACOBI, 2003).

Esta é a força motriz da proposta de pesquisa intitulada “Educar para a sustentabilidade: possibilidades de conscientização ambiental por meio das práticas de ensino-aprendizagem em escolas municipais localizadas no território de São Miguel do Oeste/SC”, financiada pela FAPESC. A proposta foi elaborada com o propósito de promover a educação ambiental por meio de ações a serem implementadas no âmbito das instituições escolares de caráter público e municipal, por meio da articulação de parcerias com setores da comunidade. As questões que nortearam o desenvolvimento das atividades são as seguintes: a) de que forma os princípios ecológicos e a ética sustentável têm sido trabalhados pelos profissionais da educação que atuam no Ensino Fundamental? b) existe algum projeto voltado à temática da consciência ambiental em andamento nas instituições? Se sim, quais são suas fragilidades e potencialidades? c) de que forma a escola se relaciona com outras instâncias e organizações da localidade onde se insere? e d) como o espaço das escolas pode ser aproveitado para a construção e concretização de práticas sustentáveis?

Ao longo deste capítulo, será possível compreender a relação entre tais questões e cada uma das oito etapas de trabalho, compreendendo a realização de resgate literário e sua consequente articulação com ações práticas envolvendo os educandos, os professores e os pais vinculados a quatro instituições escolares situadas no município de São Miguel do Oeste (são elas:

E.M.E.I.E.F. Marechal Arthur da Costa e Silva, E.M.E.I.E.F. Juscelino Kubitschek de Oliveira, E.M.E.I.E.F. Padre José de Anchieta, e E.M.E.I.E.F. Waldemar Antônio Von Dentz). Por fim, salienta-se que as ações do projeto foram desenvolvidas ao longo de dois anos (2021-2023). A sistematização das atividades no cronograma de execução foi efetuada por professores da Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina (UNOESC) numa perspectiva interdisciplinar. A seguir, apresentamos uma síntese de como foi vivenciado o processo de implementação das propostas, respeitando-se os momentos que caracterizam a pesquisa-ação. Segundo McKay e Marshall (2001), esta modalidade de estudo se caracteriza pela união de estratégias de levantamento de dados de modo a subsidiar a problematização, ou seja: valoriza a interlocução dos pesquisadores com os sujeitos pesquisados para a construção do próprio trajeto de estudo. Assim, os últimos podem contribuir ativamente na pesquisa na qualidade de parceiros. Na leitura de Costa et al. (2014), as fases da pesquisa-ação podem ser assim resumidas: I. Identificação do problema; II. Reconhecimento de fatos sobre o problema; III. Planejamento de atividades para a solução do problema; IV. Implementação; V. Acompanhamento; VI. Avaliação das ações; VII Aprimoramento das ações; VIII Desligamento.

## **Identificação do problema**

As ações que definiram à primeira etapa (Identificação do Problema), em termos metodológicos, dividiram-se em dois momentos. O primeiro, compreendeu a descrição da dinâmica e do espaço de cada uma das escolas por meio do uso da técnica da observação-participante. Para Queiroz et al. (2007), a observação-participante requer dos pesquisadores atenção para o aspecto ético e para o perfil das relações sociais, considerando a esfera da tradição, dos hábitos e dos costumes, as ideias e impressões tal qual verbalizados pelos atores, mediante suas categorias de pensamento. Para entender um contexto, observar o conjunto

das regras formuladas ou implícitas nas atividades é fundamental. Neste sentido, no início do primeiro semestre do ano de 2022 (fevereiro e março), após estabelecerem contato com a Secretaria de Educação, o coordenador da proposta, acompanhado da professora Taíza Gabriela Zanatta Crestani (Psicologia), do professor Ricardo Niquetti (Filosofia) organizaram o processo de levantamento de demandas junto às instituições de ensino acima identificadas. Foram realizadas, no período indicado ao início do parágrafo, duas visitas em cada uma das quatro escolas, contando com a colaboração espontânea de estudantes da graduação (na época matriculados no quarto período do curso de Psicologia da UNOESC).

Durante estas visitas, foram agendadas entrevistas com os respectivos gestores, no intuito de verificar as principais demandas e avaliar o espaço a ser utilizado durante a fase de implementação das atividades práticas. Também foi verificada a existência de projetos ou programas que enfatizassem o incentivo de práticas sustentáveis e/ou a conscientização ambiental em andamento na instituição. Assim, foram reunidas informações relevantes para a avaliação dos recursos favoráveis à implementação de estratégias de conscientização e práticas de sustentabilidade. Com base nisso, ou seja, visando aproveitar ao máximo os aspectos positivos que se afinavam ao propósito do estudo é que fora estruturado o plano de ação.

Em linhas gerais, foi possível perceber durante esta etapa que as escolas situadas na zona rural do município (E.M.E.I.E.F. Padre José de Anchieta e E.M.E.I.E.F. Waldemar Antônio Von Dentz) dispunham de espaço amplo para o desenvolvimento das intervenções. Além disso, foi constatado que existem projetos em andamento nas instituições que envolvem a temática da sustentabilidade e conscientização ambiental, dentre os quais, destaca-se o *PROJETO VERDE VIDA*.

Com relação às escolas situadas na zona urbana (E.M.E.I.E.F. Marechal Arthur da Costa e Silva e E.M.E.I.E.F. Juscelino Kubitschek de Oliveira), verificou-se que as áreas de socialização, em grande maioria, formados por ambientes

antropizados concretados ou britados. A escassez de espaço ao ar livre com terra e/ou grama, exigiu planejamento personalizado. De acordo com os professores que contribuíram para o estudo na qualidade de entrevistados, não existem iniciativas pautadas no desenvolvimento da conscientização ambiental e no fortalecimento de ações sustentáveis. A temática, segundo os mesmos, é inserida nas reflexões em sala de aula, mas sem contar com uma iniciativa de caráter aglutinador e transdisciplinar.

## **Reconhecimento de fatos sobre o problema e planejamento**

A segunda e terceira etapas da pesquisa compreenderam, num primeiro momento: a) iniciativas relacionadas ao reconhecimento dos fatos sobre o problema (que se deu através da realização de reuniões), b) o entrecruzamento dos resultados deste exercício ao referencial bibliográfico, e c) a sistematização das ações.

Destaca-se que foram realizadas quatro reuniões no último semestre de 2022, e três reuniões no primeiro semestre do ano de 2023, onde se fizeram presentes o professor coordenador (cuja formação *stricto sensu* é na área das Ciências Sociais), o professor Jackson Preuss (Biologia), a professora Taíza Gabriela Zanatta Crestani (Ciências Sociais), o professor Ricardo Niquetti (Filosofia) e o professor Rodrigo Luis Mingori (Educação). Em tais ocasiões, a professora Taíza Gabriela Zanatta Crestani apresentou os resultados da etapa de mapeamento aos docentes acima mencionados, de modo a subsidiar as reflexões a respeito das potencialidades e dos desafios apresentados por cada uma das quatro instituições escolares.

As ações incluídas no planejamento das atividades práticas foram pensadas com vista a propiciar a mobilização dos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Contudo, anterior a isto, verificou-se a necessidade de as práticas sustentáveis estarem vinculadas aos componentes curriculares, de modo que, em sala de aula, os professores pudessem estabelecer pontes e articulações

para com as mesmas. Para tanto, foram organizadas atividades de capacitação junto aos professores do Ensino Fundamental, as quais foram efetuadas ao longo do final do primeiro e segundo semestres do ano de 2023.

As atividades de caráter instrutivo efetuadas junto às escolas municipais seguiram o mesmo formato nas quatro instituições de ensino, sofrendo pequenas modificações considerando as especificidades do levantamento da demanda. Salienta-se que as atividades expositivas iniciaram nas escolas situadas na zona rural do município em questão (Escola Padre José de Anchieta e Escola Waldemar Antônio Von Dentz), as quais, conseqüentemente, foram palco das primeiras atividades de intervenção. A equipe técnica do projeto julgou ser mais prudente sistematizar as ações desta forma considerando que as demandas de ambas as instituições demonstraram compatibilidades significativas, possibilitando a realização de um acompanhamento atencioso. Assim, justificam-se as diferenças no que se refere aos períodos em que cada uma das oito etapas da pesquisa foram desenvolvidas, considerando a realidade das escolas situadas na zona rural e na zona urbana de São Miguel do Oeste/SC.

Sobre o processo de confecção do resgate bibliográfico, salienta-se que foram resgatadas as contribuições de Paulo Freire e Edgar Morin (de modo a salientar a necessidade de educar para a vida, por meio da conexão de práticas e saberes), Guattari e Bronfrenbrenner (ecologia e sustentabilidade), Leff e Besserman (educação e consciência ambiental).

## **Implementação e acompanhamento**

Durante as fases de implementação e acompanhamento, realizaram-se as atividades práticas no cenário das escolas. Tendo em vista o levantamento das demandas nas escolas Waldemar Antônio Von Dentz e Padre José de Anchieta, os integrantes da equipe técnica se reuniram e refletiram sobre algumas possibilidades. Foi consensual o entendimento de que seria de grande proveito a

instalação de duas Estufas Geodésicas (uma para cada instituição), bem como a produção de espaço correlacionado para a realização de atividades de estudo e lazer a partir da bioconstrução. Para tanto, foi efetuado contato com profissionais dos respectivos ramos, e agendadas reuniões com os empreendedores da empresa Equilíbrio Verde (Henrique Guidini e Camila Rigotti) e também com o Ricardo Diangeles Scalco (Bioconstrução) no primeiro semestre do ano de 2023, onde os mesmos apresentaram ao coordenador da proposta o respectivo orçamento e detalhamento das atividades a serem desenvolvidas. Após alguns ajustes, considerando o teor pedagógico das atividades (ou seja, priorizando a participação dos estudantes ao longo das atividades práticas), foram efetuadas as combinações (tais como: datas, formas de envolvimento dos estudantes, pais e professores vinculados às escolas citadas). Estas combinações foram comunicadas aos docentes integrantes da equipe que ficaram responsáveis pelo acompanhamento do planejamento e implementação. Posteriormente, a professora Taíza Gabriela Zanatta Crestani contactou a Secretaria da Educação para informar o setor sobre o que seria efetuado e de que maneira. Nessa ocasião, se fizeram presentes os gestores das respectivas escolas, os quais assentiram ao plano elaborado, avaliando-o positivamente diante das demandas institucionais identificadas. Foi ao longo desta conversa, inclusive, que surgiu a ideia de utilizar a estufa geodésica como uma extensão da sala de aula (com vista a propiciar a aproximação do conteúdo ministrado com o exercício das atividades de agricultura que fazem parte do cotidiano de grande parte dos estudantes). A equipe técnica do projeto aderiu a esta sugestão efetuada pelos gestores – o que exigiu pequenas reestruturações e revisões nas atividades programadas até então.

Com o intuito de potencializar o envolvimento dos estudantes, pais e professores no processo de instalação da estufa geodésica, primeiramente foram ofertadas atividades de caráter instrutivo. Com os pais e professores optamos pela realização de palestras (atividades expositivas). Os temas abordados nesses momentos, foram: a) *Identificação de plantas e suas propriedades*

*medicinais e Implementação do Horto Biodiverso (orientações gerais da permacultura); b) Como fazer e utilizar o biofertilizante líquido Bokaschi no cultivo de horaliças); e c) Apresentação da estufa geodésica e suas características.* Salienta-se que tais ações foram desenvolvidas durante agosto e setembro de 2023. A abordagem de cada um dos temas teve duração de duas horas em cada escola (totalizando, portanto, doze horas de atividades considerando ambos os contextos), e foram ministradas pelos profissionais que, conseqüentemente, efetuaram a instalação das estufas geodésicas – os fundadores da empresa Equilíbrio Verde já identificados.

Ademais, destaca-se que também foram efetuadas atividades junto às merendeiras das instituições de ensino, no intuito de proporcionar o conhecimento a respeito da alimentação sustentável, mais especificamente, sobre as Plantas Bioativas e PANC (Plantas Alimentícias Não Convencionais), seus benefícios e formas de utilização no espaço escolar. Nestas ocasiões, foram elaboradas receitas, cuja descrição de ingredientes e formas de preparo também foi disponibilizada aos estudantes, que além de levarem as orientações de preparo para a casa, participaram de uma atividade de degustação no período do intervalo.

Cumprido destacar que junto aos estudantes foram efetuadas também oficinas (atividades recreativas) envolvendo a construção de maquetes da estufa geodésica, julgando-se que os recursos lúdicos tendem a auxiliar no entendimento das informações. Os professores do Ensino Fundamental de ambas as escolas participaram destas atividades, onde se fez necessário comprar palitos e gomas para viabilizar a montagem.

Visando engajar os estudantes no processo de construção e montagem das estufas, e também contribuir para o seu entendimento a respeito de suas características e funções, os professores e gestores das respectivas escolas foram convidados a acompanhar os estudantes durante a construção de maquetes utilizando palitos de churrasco e gomas comestíveis. Este momento foi significativo vez que oportunizou a manifestação de dúvidas e curiosidades por parte do público-alvo. Ademais, para os professores, particularmente, foi

orientado que utilizassem as maquetes durante suas explicações em sala considerando que, na perspectiva da Teoria da Complexidade, se faz oportuno estudar os fenômenos enquanto tais, isto é, não tratando a experiência como coisa ou como produto que se encerra em si mesmo. As maquetes, neste sentido, podem ser inseridas no espaço de sala de aula numa perspectiva que conecta saberes e vivências. A professora de ciências, por exemplo, pode utilizá-la para refletir sobre as propriedades das espécies a serem cultivadas e suas especificidades, somando a isso o conhecimento da matemática no cálculo das metragens e dos centímetros para conservação da estrutura e da temperatura e a quantidade de adubos e substratos, que por sua vez se acrescem aos conhecimentos da geografia. Na área da história, de maneira complementar, podem ser efetuados trabalhos no sentido de resgatar a importância de cada planta para a conservação da diversidade local, bem como entrecruzar este conhecimento aos aspectos ligados ao estudo dos ciclos econômicos regionais. Entendemos que a ludicidade é um elemento chave porque atravessa todas as fronteiras do conhecimento, contribuindo assim, para a despatologização do conhecer (MORIN2000; 2004). Isso mostra o alinhamento das atividades desenvolvidas com a teoria que serviu de base para o desenvolvimento do projeto.

Finalizado o processo de instalação das estufas geodésicas e as atividades de capacitação com professores, pais e estudantes, iniciaram-se as atividades de bioconstrução, com a finalidade de construir suportes para as atividades escolares envolvendo o cultivo de hortaliças, flores e mudas diversas. Neste sentido, foi efetuada uma conversa com o profissional da área Ricardo Diangeles Scalco, que reside e atua no ramo da bioconstrução no município de Guaraciaba/SC. Atento ao teor pedagógico da proposta, este último organizou uma atividade de unho expositivo junto aos estudantes e professores, onde versou sobre a bioconstrução e sua relação com a preservação do meio ambiente.

Durante tais ocasiões, o profissional trouxe um relato pessoal que em muito contribuiu para a compreensão da importância da conscientização ambiental da implementação

de práticas sustentáveis no cenário da educação. A sua forma de abordagem promoveu a aproximação dos estudantes à causa, o que se tornou perceptível pelo direcionamento perguntas sobre a proporção de cada material que seria utilizado, bem como a forma de manejo dos mesmos. Em sequência, com o intuito de tornar os estudantes os protagonistas no/do processo, Ricardo abriu espaço para que eles pudessem opinar sobre o que deveria ou poderia ser construído no interior da estufa geodésica. Os estudantes, então, se reuniram em pequenos grupos para fazer uma listagem do que viria a ser desenvolvido e de que maneira. Cada grupo apresentou suas sugestões diante dos demais, e diante das propostas se estabeleceu um consenso do que seria colocado em prática. As sugestões sinalizadas pelos estudantes abrangeram: a) confecção de um armário (para guardar os utensílios a serem utilizados durante o plantio, o cultivo e a colheita), b) a construção de cadeiras (para os estudantes se acomodarem e também para colocar os suportes para as mudas), c) a construção de uma mesa central (para facilitar o manejo das diferentes atividades escolares que poderiam vir a ser realizadas no local).

Por fim, acordou-se junto aos estudantes que o armário poderia ser substituído por prateleiras que ficariam na parte inferior da mesa central para otimizar o espaço, e que ao invés de cadeiras seriam construídas bancadas. Em ambas as escolas, estas atividades tiveram resultados bastante similares. Tendo isso em vista, optou-se pelo mantimento da mesma estrutura para “mobilier” a estufa geodésica. Inclusive, sinaliza-se que o termo “mobilier” foi trazido por um dos estudantes da Escola Padre José de Anchieta. O estudante mencionou que a estufa lhe parecia uma casa que precisava de móveis para estar completa, só que ao invés de pessoas, nesta casa residiriam plantas, que igualmente necessitam de carinho para crescerem e se desenvolverem. Isso pode ser lido como um indício de que a proposta foi bem-sucedida, pois não se trata apenas de uma construção mecânica, mas da elaboração de sentido a ser retroalimentado pelas ações de maneira constante. Assim, entende-se que os significados se transformam diante da

reformulação das experiências dos atores envolvidos.

As atividades expositivas e dialogadas sobre a bioconstrução foram desenvolvidas nas referidas escolas no mês de outubro de 2023, enquanto as atividades práticas iniciaram em novembro, onde se fez necessário o total de seis encontros. Neste momento, os estudantes “colocaram a mão na massa” de modo cooperativo. Primeiramente, Ricardo lhes orientou em relação a quantidade de cada material para a confecção dos itens, explicando as suas propriedades e a função de cada elemento para atingir o resultado final. Para tanto, foi utilizado água, terra, areia, palha/feno e uma baixa concentração de cimento. Os estudantes inicialmente acompanharam o processo de mistura e posteriormente, munidos do conhecimento, realizaram as suas próprias. Ainda, enquanto alguns separavam o material, outros se encarregaram de pisotear para agregá-los. De mãos em mãos, através de uma força tarefa, os estudantes levaram o material para o interior da estufa, onde recebiam novas informações sobre a sua acomodação junto a outros materiais, como é o caso das garrafas de vidro. Assim que cada bloco chegava ao local, ele precisava ser manuseado para se transformar nas bancadas e mesas, sob a orientação do profissional. Importante destacar que os grupos de estudantes foram revesados em relação às especificidades das tarefas sob sua responsabilidade, de modo que todos participaram integralmente de todas as ações. Os professores e gestores participaram de tais atividades, orientando e supervisionando os estudantes neste momento de troca e aprendizado. Após a finalização das mesas e bancadas para compor os espaços das estufas geodésicas de modo a habilitá-las para o desenvolvimento de atividades escolares em seu interior, os estudantes foram convidados a fabricar tinta com material orgânico para posteriormente efetuar a pintura dos objetos. Essa iniciativa deixou o espaço rico em cores, propício ao desenvolvimento de ações lúdicas.

No que se refere às atividades realizadas durante a fase de implementação nas escolas situadas no perímetro urbano do município de São Miguel do Oeste/SC, procedeu-se de maneira

diferente considerando as especificidades de cada local (tais como: principais demandas e espaço disponível). Tendo isso em vista, no contexto da Escola Marechal Arthur Costa e Silva, a partir de diálogo estabelecido entre os pesquisadores integrantes da equipe técnica do presente projeto e a gestão, definiu-se que seria importante investir na pintura da parede desta instituição de ensino como iniciativa de estimulação da consciência ambiental. Esta proposta foi elencada pelo professor Jackson Preuss que além de colaborar para o desenvolvimento deste projeto, também faz parte do Conselho Municipal do Meio Ambiente de São Miguel do Oeste/SC.

Nesta perspectiva, a intenção foi ilustrar as espécies de animais que estão em extinção na região extremo oeste do Estado de Santa Catarina. São elas: a) *Leopardusguttulus* (Gato-do-mato-pequeno), b) *Leoparduswiedii* (Gato-maracajá), e c) *Herpailurusyagouaroundsi* (Gato-mourisco). Assim, o muro da escola, antes de ostentar imagens de animais que não fazem parte da realidade dos estudantes, agora pode ser utilizado como recurso pedagógico voltado ao entendimento das características da fauna regional e da problematização da ação do homem sobre a natureza e seus impactos diretos e indiretos nas dinâmicas da vida selvagem. Após a conclusão da pintura dos animais no muro da escola supramencionada, foi efetuada uma intervenção junto às crianças do Ensino Fundamental (primeiras e segundas séries do período matutino e vespertino). Nesta ocasião, o professor Jackson Preuss dialogou com as crianças sobre a importância de se preservar os recursos naturais, e a urgência de pensar novas formas de interação com o ambiente que nos cerca, privilegiando-se o respeito e o cuidado. Ainda, cada um dos animais ilustrados foram apresentados aos estudantes, de modo que os mesmos puderam tirar dúvidas e manifestar seus interesses e curiosidades. Salienta-se que durante este momento, o docente levou até a instituição escolar estas espécies empalhadas, facilitando assim a identificação de cada desenho. Por fim, foi solicitado que os estudantes realizassem, individualmente, um desenho destas mesmas espécies.

Em sequência, os professores vinculados à escola Marechal Arthur Costa e Silva foram direcionados quanto a possibilidades de composição de amostras visuais expositivas das produções dos estudantes – as quais, por exemplo, podem vir a ser alojadas em quadrinhos de material sustentável para serem penduradas nos espaços que restaram no muro (entre os grandes desenhos). Assim, acredita-se que se fortalece o senso de complementaridade entre espaço escolar e protagonismo infantil com enfoque para problemáticas ambientais que nunca se mostraram mais urgentes de serem incorporadas nos processos educativos. De maneira complementar, o coordenador da proposta (professor Paulo Ricardo Bavaresco) solicitou que os estudantes do curso de Pedagogia da UNOESC, campus de São Miguel do Oeste/SC organizassem uma contação de estórias para as crianças, colocando no centro das narrativas as espécies que foram retratadas ao longo de toda a parede. Deste modo, investiu-se na produção de sentido para as imagens a partir da trajetória das crianças, no contato com elementos lúdicos da contação. Buscou-se, portanto, articular as três espécies entre si, tornando evidente a sua conectividade. Nesta escola também foi efetuado um mapeamento do espaço para se pensar em ações integrativas a serem desenvolvidas pelas crianças. No interior da escola, optou-se por investir na organização de hortas verticais a partir do reaproveitamento de materiais recicláveis (como é o caso de garrafas pet).

No que diz respeito ao contexto da Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira, investimos na reconstrução e revitalização de um Horto Medicinal. Para tanto, se fez necessário contratar o serviço de um profissional de obras para consertar uma das margens de tijolos que ficava ao entorno do local onde o plantio das mudas de plantas com propriedades medicinais veio a ser realizado posteriormente.

Para a reconstrução do Horto Medicinal, o coordenador da proposta, acompanhado da professora Taíza Gabriela Zanatta Crestani e do estudante do curso de Psicologia Jackson Zabot (pesquisador voluntário), efetuaram a limpeza dos canteiros,

retirando resíduos de produtos (como: cacos de vidro, pedaços de azulejo, embalagens e demais resquícios de lixo de propriedades não orgânicas) e arrancando raízes e matos que pudessem vir a prejudicar o crescimento das mudinhas de chás e temperos com propriedades medicinais. Após, os integrantes da equipe técnica retornaram à escola para espalhar esterco de ovelha e preparar o solo com o auxílio de enxadas e outras ferramentas que facilitam o trabalho com a terra. Somente a partir de então, foi efetuado o plantio das mudas (hortelã, melissa, boldo, manjerona, tanssagem, sálvia, entre outros). Estas foram doadas pela horta comunitária do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV – CRAS) do município de Palma Sola/SC, pelo Horto Medicinal de São Miguel do Oeste, Horto Medicinal de Pinhalzinho/SC,

Para a identificação das plantas e suas propriedades medicinais, a escola foi orientada a utilizar material reciclável para a sua confecção, apostando na interação com as crianças. Assim, ao passo em que estas vão entrando em contato com os chás em processo de crescimento (avaliando sua espessura, tamanho, textura e características principais), vão também se familiarizando com o processo de identificação dos seus respectivos nomes e dicas de consumo. Visando otimizar este percurso, elencamos a possibilidade de estabelecer contato com a Epagri e com a Polícia Militar Ambiental para o desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico com as crianças da primeira e segunda séries do Ensino Fundamental. Além disso, foi conjecturada a possibilidade de contatar uma benzedeira do bairro onde a escola se situa, de modo a oportunizar aos estudantes o contato com a sabedoria popular, valorizando a figura destas agentes na construção de uma vida mais saudável. Contudo, o tempo destinado à finalização das atividades considerando os parâmetros estabelecidos pela entrega do relatório final pela FAPESC não possibilitou que tais iniciativas fossem colocadas em prática (permanecendo, portanto, como sugestão à gestão da escola fazer este encaminhamento, uma vez que as atividades planejadas por meio desta proposta foram assim estabelecidas como o ponta pé inicial de uma lógica de

aprendizagem que perdure para além do seu período de vigência). As capacitações, palestras e oficinas foram efetuadas justamente com esta finalidade, isto é: qualificar profissionais e estimular pais e estudantes para a promoção do engajamento em prol de uma sociedade mais sustentável e consciente).

Por fim, destaca-se que o monitoramento das atividades desenvolvidas através do projeto “Educar para a sustentabilidade” ocorreu de maneira concomitante à fase de implementação das ações, uma vez que as atividades práticas exigiram a presença do coordenador da proposta e de professores auxiliares para fins de acompanhamento do trabalho desenvolvido por terceiros. Em tais situações, se fez oportuno o diálogo com professores, estudantes e gestores que manifestaram seus feedbacks em relação às ações planejadas e executadas.

### **Avaliação do efeito das ações, aprimoramento e desligamento**

Mesmo após a conclusão das atividades previstas no cronograma de execução desta proposta, os gestores foram orientados a buscar o coordenador e os integrantes da equipe técnica caso seja verificada a necessidade de atualização nos processos de capacitação dos docentes, seja para realizar intervenções junto aos estudantes do Ensino Fundamental, de modo a atualizar os debates sobre a importância de investir em ações sustentáveis e no estímulo do desenvolvimento da consciência ambiental. Assim, julga-se que são os professores e gestores que, por estarem em contato diário com as demandas de suas escolas, tem a responsabilidade de mapear os pontos positivos e/ou negativos das intervenções efetuadas até o momento, engajando-se na revisão constante de estratégias de aprendizagem. Cabe a estes agentes avaliar de maneira crítico-reflexiva tais sugestões, e personalizá-las de acordo com os potenciais de cada contexto.

## Considerações finais

O desenvolvimento do projeto junto a comunidade escolar aproximou a Universitária, famílias, estudantes e professores em uma construção coletiva de praticas e saberes agroecológicos, bem, como, a preservação da fauna e flora regional. Despertar a consciência ecológica e educar para a sustentabilidade foi o alvo central do projeto. Atividades que buscam desenvolver consciência critica para com o meio ambiente, oportuniza o pensar e desenvolver políticas públicas que venham ao encontro do desenvolvimento com sustentabilidade. Os impactos regionais de sustentabilidade serão observados ao longo do tempo, uma vez que a educação não provoca mudanças momentâneas, mas é no desenvolvimento e na construção de novos hábitos para com o meio ambiente que as futuras gerações poderão viver em um planeta melhor e sustentável.

As atividades nas escolas não encerraram com a finalização do projeto. Pelo contrário, esse foi somente o início de uma caminhada, tanto para as comunidades escolares como para a Universidade. Ao longo desse ano está previsto vários retornos nas escolas com o intuito de avaliar, construir e praticar novas experiências de sustentabilidade. Dessa forma, procuramos, num trabalho contínuo, manter acessa os ideais de preservação ambiental e desenvolver ainda mais hábitos alimentares saudáveis e naturais.

As atividades realizadas, objetivadas no projeto, alcançadas quase integralmente. Dada as situações ocorridas durante a realização e desenvolvimento do projeto (período de Pandemia e Isolamento, e a proibição das visitas nas escolas devido aos ataques ocorridos aos estudantes) foi possível praticar as atividades de capacitação aos professores, bem como, a realização das atividades práticas com os estudantes. Algumas dificuldades foram encontradas nas escolas E.M.E.I.E.F. Marechal Arthur da Costa e Silva, E.M.E.I.E.F. Juscelino Kubitschek de Oliveira como: espaços reduzidos que impediu a construção e confecção de hortas agroecológicas, hortos medicinais como previsto. Nesses casos foram realizadas a revitalização dos espaços existentes (praticamente sem vegetação)

e o plantio de mudas de diversas qualidades de plantas medicinais, bem como, de vegetais para consumo nas refeições disponibilizadas nas escolas.

## Referências

AMARAL, F.B. SILVA JÚNIOR, E. E. Natureza versus Homem: Ensaio humano-ambiental na sociedade de consumo. **Unoesc & Ciência– ACSA**. Joaçaba. v. 1, n. 2, p. 147-154. 2010. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/acsa/article/view/677/0> Acesso em 20 Set, 2022.

CRESTANI, T.G.Z. NARDI, A. L. T. **O afetar da natureza no existir: consciência ambiental e sustentabilidade na perspectiva de pequenos e grandes agricultores**. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia). Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina – São Miguel do Oeste, SC. 2020.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cad. Pesqui.** São Paulo. n. 118, p. 189-206. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=en&nrm=iso) Acesso em 18 Set, 2022.

MCKAY, J. MARSHALL, P. The dual imperatives of action research. **Information Technology & People**. 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09593840110384771/full/html> Acesso em 19 Set, 2023.

MORIN, E. **Ensinar para viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília, DF: UNESCO, 2000.

QUEIROZ, D. T. VALL, J. SOUZA, A. M. A. VIEIRA, N.F.C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm UERJ.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod\\_resource/content/1/Observa%0B%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%0B%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf) Acesso em 10 Set, 2020.



# A PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO VIÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES

Clei Cenira Giehl<sup>1</sup>

Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>

## Introdução

O cenário educacional brasileiro, sobretudo o contexto da formação continuada de professores, tem sido marcado por mudanças rápidas e significativas, impulsionadas por fatores como avanços tecnológicos, novas abordagens pedagógicas e a recente crise sanitária global. A pandemia de Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, obrigando os educadores a se adaptarem rapidamente a formatos de ensino à distância e híbridos. Nesse contexto, a formação continuada dos professores tornou-se uma peça fundamental para capacitar os docentes a enfrentarem essas novas realidades e aprimorarem suas práticas pedagógicas.

Além disso, observa-se uma crescente ênfase na qualidade do ensino, o que coloca em destaque a necessidade de uma formação continuada eficaz e alinhada às demandas reais dos professores. A busca por abordagens inovadoras, o desenvolvimento de habilidades digitais e a compreensão aprofundada das necessidades dos alunos tornaram-se aspectos cruciais para a atuação dos professores no século XXI. Por conseguinte, é imprescindível investigar como a formação continuada pode ser ressignificada para melhor atender

a essas exigências, considerando a aproximação entre a vontade do professor e as reais necessidades de aperfeiçoamento dos processos formativos.

Ademais, a diversidade de contextos educacionais no Brasil, tanto em termos de legislação quanto de realidades regionais, reforça a relevância dessa pesquisa. A regulamentação da formação continuada de professores varia de estado para estado, o que implica em abordagens e necessidades distintas. A compreensão dessas particularidades é vital para a formulação de estratégias eficazes de desenvolvimento profissional. Portanto, essa pesquisa busca preencher uma lacuna relevante ao explorar as implicações da formação continuada em um país de dimensões continentais como o Brasil. A formação continuada de professores é um tema importante para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. No entanto, muitas vezes, essa formação é oferecida sem considerar as reais necessidades e demandas dos professores, o que pode torná-la menos efetiva.

A seguir, serão apresentados trabalhos já realizados que abordam a temática da formação continuada de professores relacionada às práticas pedagógicas<sup>1</sup>. Esses trabalhos são relevantes para o debate concernente à importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade da educação. Esta pesquisa ainda pode contribuir para aprimorar as políticas públicas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental, aumentando a eficácia e efetividade das ações empreendidas e, à vista disso, gerando melhores resultados na educação. Além disso, a pesquisa nessa área é relevante socialmente por auxiliar na redução das desigualdades sociais. Através de uma formação adequada, professores podem

---

1 Este estudo é parte integrante do projeto da dissertação intitulado “Entre a vontade e a necessidade na formação continuada do professor do ensino fundamental: ressignificar a formação continuada no Brasil é possível?”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

estar mais aptos a lidar com alunos em situação de vulnerabilidade social, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Portanto, o tema de pesquisa proposto tem uma grande importância, dado que a formação continuada de professores do Ensino Fundamental é imprescindível para o desenvolvimento do país e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No que tange à metodologia, quanto a sua natureza, é um estudo qualitativo, quanto aos objetivos, uma pesquisa descritiva.

Nesse sentido, a pesquisa contribuirá para aprimorar as estratégias de formação continuada, oferecendo subsídios para o desenho de programas mais alinhados às necessidades reais dos professores e, conseqüentemente, beneficiando a qualidade da educação. Além disso, a colaboração com colegas de outras pesquisas, fortalece a abordagem multidisciplinar e aprofundada desse estudo. Diante do exposto, nota-se a necessidade de compreender e ressignificar a formação continuada de professores diante dos desafios contemporâneos, bem como em contribuir para a construção de uma educação de qualidade e adaptada às demandas do século XXI.

## **Entendendo o processo metodológico do Estado do Conhecimento**

A revisão de literatura, para Morosini (2014), vai ao encontro de diferentes ciências, visando encontrar conhecimentos elaborados, discorrer sobre os mais variados assuntos e pensar em possibilidades para contribuir com o meio social. Nessa linha, Dorsa (2020) explica que a revisão de literatura oportuniza o encontro de pesquisas com outras afins, tal como a análise da metodologia que utilizaram, e, dessa forma, possibilita o desenvolvimento de textos acerca de determinados temas desde um prisma histórico, em nível nacional ou internacional. Partindo-se dessa noção, o presente estudo iniciou com a busca de produções científicas a respeito da temática formação continuada de professores, a fim de identificar, registrar e categorizar os estudos referentes a esse tema, conforme

aponta Morosini (2014).

Nessa concepção, realizou-se a pesquisa bibliográfica deste estudo no período de 24 de outubro e 05 de dezembro de 2022. O levantamento de dados efetuou-se no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>2</sup>. Utilizaram-se os descritores “formação continuada de professores”, “formação continuada na perspectiva do professor” e “ressignificação da formação continuada de professores”. No primeiro momento da busca no acervo da CAPES, sem o emprego de filtros, contemplando todas as áreas do conhecimento, todos os anos publicados, e com a utilização das aspas (“ ”), foram encontrados 4.674 resultados para “formação continuada de professores”, 2 resultados para “formação continuada na perspectiva do professor” e 3 resultados para “ressignificação da formação continuada de professores”. Uma nova busca foi realizada sem a utilização das aspas (“ ”), resultando em 9.671, 3.142 e 482 resultados respectivamente. Assim, a fim de possibilitar uma visão mais ampla e atual dos movimentos de pesquisa mais próximos ao objeto de pesquisa deste trabalho, optou-se por combinar descritores, incluindo novos, o que resultou em diferentes resultados.

Na segunda busca restringiu-se a investigação às pesquisas dos últimos cinco anos, de 2018 a 2022, e foram aplicados os seguintes filtros: digitação do descritor entre aspas no campo assunto; combinação de descritores, ambos entre aspas e mediados pela palavra *AND* em letras maiúsculas; e “educação” como área conhecimento. Com a combinação de “formação continuada de professores” *AND* “ensino fundamental”, foram encontrados 1.221 resultados. Aplicado o filtro de ano (2018 a 2022), restaram 618 resultados e, com a aplicação do filtro da área do conhecimento Educação, restam 277 trabalhos, dos quais 50 foram avaliados posteriormente. Vale destacar que a pesquisa se voltou para o Ensino Fundamental, o que justifica o refinamento com este descritor. Optou-se por manter o descritor “formação continuada na perspectiva do professor”, porém a busca foi realizada sem o uso

---

2 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

de aspas (“ ”), a fim de possibilitar a análise de um número mais considerável de teses e dissertações. Desta forma, os achados foram, conforme já mencionado anteriormente, 3.141. Com o refinamento dos anos (2018 a 2022), houve diminuição dos resultados para 1.941 trabalhos e, refinando a área do conhecimento (Educação), restaram 968 trabalhos, dos quais os 50 primeiros trabalhos foram escolhidos para serem analisados.

A terceira busca deu-se com a combinação dos descritores “ressignificação” *AND* “formação continuada de professores”, gerando 176 resultados. Refinando a área do conhecimento (Educação), restam um total de 62 trabalhos. Devido ao número reduzido de trabalhos, decidiu-se não aplicar os demais filtros selecionados para a pesquisa e os 50 primeiros os trabalhos foram analisados. Para fins de uma nova tentativa de busca, escolheu-se fazer uma pesquisa na internet, porém, mesmo assim, alguns títulos não foram encontrados. Dos 150 trabalhos pretendidos, foram localizados e analisados 128.

Para organização dos dados coletados, elaborou-se o estudo de cada trabalho acadêmico selecionado, levando em consideração itens como: grau, título, autor, resumo, ano, universidade e região. Empreendeu-se um refinamento mais preciso para buscar os estudos que mais se aproximassem à ideia da pesquisa. Para seleção destes trabalhos, primeiramente, eliminaram-se trabalhos repetidos e, na sequência, foram examinados os resumos dos referidos estudos. Na sequência, iniciou-se a leitura detalhada dos resumos referentes aos 123 trabalhos, selecionando-se aqueles que mais se aproximassem da temática investigativa desta pesquisa. Ao final desse processo, restaram 78 trabalhos para serem avaliados. Feitas as devidas explicações, em continuidade, optou-se, também, por separar os trabalhos por temática, tencionando examiná-los com mais cuidado. Separou-se, a partir da leitura dos resumos, assuntos ligados à prática pedagógica, totalizando 20 trabalhos.

A partir desta exposição, adentra-se em uma etapa essencial de percurso acadêmico, na qual se empreenderá uma análise aprofundada da categoria formação continuada de professores e

as contribuições para a prática pedagógica. Abrindo o panorama da pesquisa, adentra-se agora na primeira categoria que desponta com vigor nas análises acadêmicas: “Formação Continuada de Professores e Contribuições para a Prática Pedagógica”. Esta seção, dedica-se a uma imersão detalhada das pesquisas que se debruçam sobre o enriquecimento da prática docente por meio da formação continuada.

### *Formação Continuada de Professores e contribuições para a prática pedagógica*

De início, considera-se pertinente aclarar que a formação continuada do professor, num viés histórico-social, tem como princípio a prática pedagógica e, como finalidade dessa prática, “incentivar os sujeitos a compreenderem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade”. Dessa maneira, a fim de que “os sujeitos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 247). Sendo assim, conforme Freire (1996), formar é mais do que treinar e desenvolver destrezas. Em razão disso, a formação continuada de professores concerne muito mais do que apenas o professor, inclui os outros profissionais da Educação e deve acontecer em âmbito teórico, pedagógico e educacional, sempre refletindo-se acerca das formas de ensino, objetivando que ocorram, realmente, transformações. Para além disso, é possível afirmar que a formação continuada do professor é um processo de aprendizagem que propicia ao docente explorar tudo que aprende mais abrangentemente, resultando em qualidade no ensino. E, nessa toada, traz a necessidade de buscar novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, tencionando atender a demanda do professor no cotidiano da sala de aula, capacitando-o para a prática docente.

Para Nóvoa (1992), o professor deve ser consciente de toda sua trajetória (da formação inicial aos caminhos trilhados

para sua profissionalização), pois somente assim compreenderá a importância das práticas pedagógicas dentro das escolas, e entenderá que o conhecimento e a experiência profissional aparecem como locus da prática educativa. Por seu turno, Tardif (2002) destaca que a prática pedagógica é um processo de aprendizagem que viabiliza aos docentes colocarem em dúvida sua formação acadêmica, assim como adaptar sua profissão, suprimindo o que parece ineficaz e abstrato à realidade vivida e mantendo o que serve. Tardif (2008, p. 19) descreve a prática pedagógica do como trabalho docente, consistindo “em uma atividade de interações humanas, que ocorrem por meio da relação entre professores e alunos em vários contextos e, especialmente, na sala de aula, e é, portanto, o fundamento das relações sociais na escola”.

Nesse sentido, foram analisados 20 trabalhos cuja temática envolvia a contribuição da formação continuada de professores à sua prática pedagógica. As pesquisas tiveram, além de aporte teórico, contribuições de professores, gestores e coordenadores pedagógicos através de questionários ou ações diretas com os sujeitos da pesquisa. O Quadro 1 apresenta as pesquisas analisadas nesta seção.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e contribuições para a prática pedagógica

<b>Título</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano</b>
A formação continuada e sua contribuição para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da prefeitura municipal de Teresina	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Fernanda Antônia Barbosa da Mota	Universidade Federal do Piauí	Piauí	2007
Formação continuada de professores que ensinam matemática: o papel do ábaco na ressignificação da prática pedagógica	Dissertação – Mestrado Acadêmico	João Batista Rodrigues da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	2011

(Re) significando as operações de adição e subtração em um contexto de formação continuada de professores das séries iniciais	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Márcia Maria de Freitas Hauss	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Minas Gerais	2016
Mediações Estéticas na Formação Docente: Contribuições ao Desenvolvimento do Sujeito Professor	Dissertação – Mestrado Profissional	Ana Lucia de Oliveira Barreto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	2017
A contribuição de um programa de formação continuada para a autoformação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Giovana Cristiane Dorox	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná	2018
A reflexão como princípio na formação continuada: um olhar sobre a vivência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Curitiba-PR	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Fernando Corrêa	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná	2018
Práticas docentes frente aos questionamentos sobre os Fenômenos da natureza: um estudo com professores de uma escola do primeiro ciclo da alfabetização do município de São José da vitória, Bahia	Dissertação – Mestrado Profissional	Geníria Almeida Dos Santos Souza	Universidade Estadual de Santa Cruz	Bahia	2018
Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para reelaboração das práticas pedagógicas em Ciências Naturais	Tese – Doutorado	Maria Oneide Lino Da Silva	Universidade Federal do Piauí	Piauí	2018
Programa psicomotor: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente	Tese – Doutorado	Bruno Vitti Neto	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	São Paulo	2018

Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica	Tese – Doutorado	Judenilson Teixeira Amador	Universidade Federal do Pará	Pará	2019
A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Fernanda Pastori Franzé	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	São Paulo	2019
Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO: o olhar do professor	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Rosely Furtado Roca	Fundação Universidade Federal de Rondônia	Rondônia	2019
Autonomia do professor formador: formação continuada de professores e prática docente	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Maria Leani Dantas Freitas	Universidade Estadual do Ceará	Ceará	2019
Formação continuada de professores do 5º ano do ensino fundamental: avanços e desafios para a construção da práxis docente	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Tereza Cristina Lima Barbosa	Universidade Estadual do Ceará	Ceará	2020
A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão	2020
Implicações da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental à prática docente	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Cosmildo Santana Rocha	Universidade Regional de Blumenau	Santa Catarina	2021

Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da educação infantil: desafios e perspectivas	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Marilza Gallan Flor	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen	Rio Grande do Sul	2021
Lutas olímpicas na escola: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Mabel Dantas Noronha Cisne	Universidade Estadual do Ceará	Ceará	2021
Ensino de ciências naturais e direitos humanos e cidadania: articulando conhecimentos e práticas pedagógicas na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Tese – Doutorado	Hanslivian Correia Cruz Bonfim	Universidade Federal do Paraná	Paraná	2021
Saberes da pesquisa na formação continuada de professores: contribuições para aprendizagens significativas	Tese – Doutorado	Joselma Ferreira Lima e Silva	Universidade Estadual do Ceará	Ceará	2021

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os estudos visualizados no Quadro 1 trazem contribuições e apontamentos que auxiliam a esta pesquisa ora desenvolvida. A dissertação de Fernanda Antônia Barbosa da Mota (2007) reforça que a ressignificação da prática educativa de professores é fundamental à proporção que oportuniza a renovação profissional docente, tornando-o um profissional reflexivo, que avalia sua prática constantemente, para melhor intervir na realidade educacional. E, nesse prisma, afirma que a formação continuada é uma demanda face às mudanças que se processam em nossa realidade, sem embargo, se apresenta como um dos maiores desafios para o plano nacional de educação.

Em sua investigação, Mota (2007) buscou evidenciar a formação continuada de professores tendo a prática pedagógica como elemento constitutivo, objetivando à melhoria dessa prática,

por meio do domínio de conhecimentos e métodos de sua área ou nível de atuação profissional. E complementa, advertindo que:

[...] ingênuo de nossa parte crer que uma professora transforme/ressignifique sua prática só com vontade própria, pois sabemos que esse processo não envolve apenas a decisão de utilizar novas técnicas ou metodologias de trabalho, mas também conhecimento das teorias, num movimento de reflexão e ação, e sabemos que isso dá trabalho e que nem todos estão dispostos a mudar (Mota, 2007, p. 111).

Nessa linha, o trabalho de João Batista Rodrigues da Silva, desenvolvido em 2011, complementa Mota (2007), pois apurou o redirecionamento da prática (se necessário) e a construção de novos conhecimentos através da socialização das atividades desenvolvidas em sala de aula pelo outro professor. Outrossim, o pesquisador trouxe uma afirmativa relevante e verdadeira: “[...] não defendemos que a formação continuada seja a solucionadora dos problemas do ensino, nem que modelos prontos de formação propostos pelos órgãos responsáveis pela educação tornem-se milagrosamente a chave do sucesso” (Silva, 2011, p. 24), todavia, certamente, facultará o processo de sensibilização do professor, e isso fará com que aconteça a socialização das suas ações das aulas, expondo inquietações e avanços, por conseguinte, colaborando com o ensino e a aprendizagem de outros professores.

Silva (2011) constatou que a formação inicial (graduação) e a formação continuada para os professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental são imprescindíveis. As reflexões realizadas sobre a prática docente, nesse estudo, demonstraram limitações ao conceber o ensino e, o reconhecimento dessas limitações e o interesse das professoras participantes da pesquisa, nas discussões e nas atividades propostas por meio da sequência didática, ressignificaram noções.

Nesse prisma de ressignificação, Márcia Maria de Freitas Hauss (2016) ratificou que a formação continuada de professores deve ter como ponto de partida e de chegada à prática docente cotidiana, uma vez que “ser professor, atualmente, é ter, antes de

tudo, uma postura flexível e reflexiva diante dos diversos desafios que a profissão exige diariamente” (Hauss, 2016, p. 25). As análises de Hauss (2016) levaram a verificação de quão complexa é a formação continuada em serviço de professores, dado que grupo de professoras pesquisado revelou: fragilidades relativas ao conhecimento da Matemática, sentimento negativo em virtude de insucessos na Matemática escolar, uma Matemática oferecida na formação acadêmica que não lhes permitiu uma compreensão aprofundada dos conteúdos. Ainda, Hauss (2016, p. 93) chega à conclusão similar de Silva (2011), de que “dificilmente, o professor irá superar sozinho a falta do conhecimento do conteúdo, assim como a falta da didática necessária para ensiná-lo”, daí a relevância da formação continuada de professores.

Por sua vez, Ana Lucia de Oliveira Barreto (2017) desenvolveu uma formação que teve como objetivo instigar os professores a reverem suas práticas docentes, na perspectiva da humanização e sensibilização por intermédio da arte e de questionamentos éticos e políticos, trabalhando diretamente com o sentir, o pensar e o agir no contexto escolar. Em seu texto, Barreto (2017, p. 17) confirma que “sob a forma de experiências, vivências, construção de narrativas reflexivas, o professor contribui no processo de internalização dos conteúdos culturais, na humanização”. Para ela, ao longo da pesquisa e do processo formativo, foi assumida a noção de que conhecer é um movimento de ideias, de idas e vindas, continuidades e rupturas, exigindo a formulação de análises e sínteses de múltiplas relações. Quando isso ocorre em contextos escolares, tendo-se clareza dos objetivos almejados, ciclos de incertezas e de aulas expositivas e guiadas pelo mercado são rompidos.

Já Giovana Cristiane Dorox (2018) observou que a formação se dá mediante a mobilização da lembrança das histórias vividas, para refletir sobre a ação prática desde “o próprio contexto, em sentido amplo de retroação sobre si e o meio ambiente físico e social” (Dorox, 2018, p. 8), notando que a formação continuada não se resolve apenas com cursos ou treinamentos estanques, o contexto real de cada escola é elementar nesse processo. Em virtude

disso, ampara-se em Morin para afirmar que é necessário que seja consolidado o paradigma da complexidade, para possibilitar reflexão sobre as propostas ontológicas e metodológicas da educação, formação inicial e continuada de professores. Ademais, corrobora que a complexidade é acolhedora, ou seja, admite e entende os diferentes níveis que formam o humano, havendo, para cada nível, uma lei que o orienta. Nesse sentido, a autoformação (isto é, um processo educativo em uma perspectiva dos estados internos) mostra-se como a melhor alternativa.

Frente a essa perspectiva, a pesquisadora esclarece que a autoformação docente “não é sinônimo de autodidatismo, solipsismo ou autossuficiência do sujeito que dispensa as interações, trocas e compartilhamento com os outros” (Dorox, 2018, p. 52), quer dizer, não é uma visão individualista e egocêntrica. Ao revés, a linha adotada no estudo é a de uma autoformação com “um princípio de retroação sobre o meio e de recursividade sobre si mesmo, sempre de maneira reflexiva e mais ou menos consciente” (Dorox, 2018, p. 52). Nesse encadeamento, o desenrolar da pesquisa demonstrou como é difícil fazer-se a mudança de paradigmas, pois os participantes ainda traziam a formação continuada numa concepção conservadora e aceitação de alteração da visão não foi fácil, levando, alguns, à desistência, por não haver hábito de formação continuada construtiva e participativa, apenas receptiva. Porém, para a autoformação, escolher participar ou não, de uma e não outra formação, é o primeiro passo, visto que necessita passar pelo desejo do sujeito.

A reflexão como princípio na formação continuada também foi tema da dissertação de Fernando Corrêa (2018), e seus resultados sinalizam uma dicotomia entre as racionalidades técnica e prática na compreensão dos docentes a respeito do que deve ser promovido em uma formação continuada. A reflexão relacionada à prática pela prática, imersa no cotidiano escolar a desqualifica, convertendo os encontros formativos em uma rotina burocrática. Há, ainda, outra constatação, que legitima as conclusões de Dorox (2018):

a compreensão de formação continuada é o reflexo dos paradigmas tradicional e tecnicista que foram assimilados no processo formativo das próprias professoras e que, portanto, suas necessidades caracterizam-se como receituário pronto, pontual e acabado, sem a preocupação da reflexão sobre a prática (Corrêa, 2018, p. 8).

Essas reflexões dão sustentação a esta pesquisa de dissertação, posto que se busca entender se a ressignificação da formação continuada no Brasil é possível, analisando-se os anseios e as necessidades dos professores. E a assertiva de Corrêa (2018) valida a intenção e justificativa do presente projeto, ao dizer que para de que tenhamos professores reflexivos dentro do espaço escolar, é preciso pensar sobre a temática da formação continuada e como está organizada para atender tal demanda.

No tocante às vontades e necessidades dos professores, Geníria Almeida dos Santos Souza (2018), em sua dissertação, expôs que o questionamento do aluno relacionado com as intervenções do professor pode ser o ponto crucial na construção e reconstrução de saberes, assim como o contexto da reflexão da prática docente, numa dimensão metodológica pautada no saber, apresenta-se como uma oportunidade de pensar sobre o seu ensino e rever a possibilidade de (re)planejamento. Consoante Souza G. (2018), a ação de educar deve estar articulada com as atividades da vida real e é em razão disso que é preciso compreender melhor como os professores atuam frente aos questionamentos dos alunos.

Durante a aplicação da sua pesquisa, Souza G. (2018) percebeu que os participantes atribuem grande relevância à formação continuada e a colocam como vantajosa para ampliar os conhecimentos e colocá-los em prática no desenvolvimento das disciplinas, ressignificando a prática pedagógica, quando necessário. Também observou que os docentes definiram que as interações materializam os saberes a partir das reflexões e das experiências expressadas nos encontros formativos, quer dizer, a formação “acontece de fato a partir das discussões nos encontros com os colegas, valorizando a construção de saberes” (Souza G.,

2018, p. 54).

Outrossim, Maria Oneide Lino da Silva (2018) também defende que é urgente o rompimento de paradigmas tradicionais nas formas de ensinar e aprender, além de haver a necessidade de adesão de práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, para isso, argumenta que se precisa de políticas públicas além das existentes, voltadas para as áreas específicas, e, no caso de seu estudo, em Ciências Naturais. A formação continuada deve contribuir com a atualização dos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais dos educadores, propiciando uma reflexão focada nas práticas pedagógicas, visando ajudar a construir sua própria teoria. Nesse âmbito,

A prática pedagógica, nessa compreensão, tem como característica principal o contexto social, ser sistemática, intencional e estar articulada aos saberes pedagógicos. Trata-se de uma prática que pode ocorrer em espaços escolares e não escolares, visando, sobretudo, humanizar, transformar as atitudes dos professores, de forma reflexiva e crítica, no próprio contexto na qual se realiza, tendo como unidade a relação teoria e prática, estruturando-se a partir dos saberes adquiridos nas experiências vivenciadas ao longo da história de vida pessoal e profissional do professor (Silva M., 2018, p. 18).

Desse modo, enfatiza, tal como Dorox (2018), que a formação continuada não pode ser pensada e reduzida a cursos de aperfeiçoamento ou a treinamentos, nem ser vista como uma ação compensatória de fragilidades identificadas na formação inicial no exercício de sua função. Para ela, o professor precisa adquirir novos saberes da profissão, se reconhecer e reconstruir sua identidade profissional, a fim de que possa atuar de maneira competente. E, como Mota (2007), assimila que a formação continuada dos professores deve se aproximar da realidade escolar, criando oportunidades para a autoavaliação e, por consequência, melhorando suas práticas pedagógicas.

Nessa sequência, Bruno Vitti Neto (2018) analisou o potencial de um programa de formação continuada na modificação e aprimoramento do trabalho docente, observando se essa formação

atendia às necessidades de aperfeiçoamento do próprio docente e, principalmente, da instituição de ensino. Ao final, constatou que as mudanças ocorridas “traduziram-se em práticas mais elaboradas e significativas para os alunos e, conseqüentemente, propiciaram a ressignificação conceitual sobre o corpo e sobre as práticas psicomotoras, pelas docentes” (Vitti Neto, 2018, p. 6).

Nessa lógica, Vitti Neto (2018) traz uma asseveração essencial a quem coloca-se a estudar a formação continuada de professores:

Discutir sobre a importância do processo contínuo de formação é imprescindível para que a constituição da profissão seja alicerçada no conhecimento científico aliado à percepção aprimorada da realidade escolar, propiciando um engajamento cada vez mais consciente e crítico do seu papel com das diversas atribuições que compõe a profissão docente (Vitti Neto, 2018, p. 84).

Nesse linhame, Judenilson Teixeira Amador (2019) também investigou a formação continuada de professores centrada na escola, focando nas contribuições para a melhoria da prática pedagógica. Suas averiguações indicam que a formação contínua de professores, centrada na escola, pode ser uma agenda possível nos contextos escolares como forma de reflexão da práxis, sendo uma das medidas mais coerentes, de maior valorização do saber do professor, uma vez que leva em conta as necessidades e os interesses dos quais os docentes são partícipes do desenvolvimento desse processo formativo no ambiente escolar. O pesquisador, certificando os estudos apresentados até aqui, concebe que transpor a formação continuada de professores ao cenário escolar é oportunizar a construção de práticas significativas e adequadas à realidade escolar.

Por seu turno, Fernanda Pastori Franzé (2019) analisou se os conhecimentos veiculados em um programa de formação continuada permanecem, após sua conclusão, sendo reelaborados e ressignificados, influenciando a prática pedagógica. Seus resultados permitiram notar as motivações iniciais para o engajamento em programas de formação continuada como pessoais, por necessidade

de aprendizagem de práticas pedagógicas ou por agregação de novos conhecimentos. E, em consonância com Silva M. (2018), também reafirma o fato de que as formações continuadas ainda estão centralizadas em determinadas áreas, tais como língua portuguesa e matemática.

Em continuidade, Rosely Furtado Roca (2019) teve como fonte de estudos os cursos de formação continuada oferecidos aos professores alfabetizadores do município de Guajará-Mirim-RO e como questão problematizadora a seguinte pergunta: como aproximar a teoria da prática no ciclo de alfabetização? Ao final do trabalho, concluiu que é possível aproximar a teoria da prática a partir dos cursos de formação continuada através de estratégias apontadas pelos próprios sujeitos da pesquisa, destacando que as políticas de alfabetização nem sempre se consolidam, pois não há uma continuidade, prejudicando professores e alunos. Nessa seara, a formação docente deve ser vista com o olhar dos professores, a partir de suas necessidades e dos problemas que enfrentam no dia a dia da sala de aula.

Maria Leani Dantas Freitas (2019), ao estudar a relação formação continuada de professores e prática pedagógica, buscou compreender os aspectos da prática docente de professores formadores em que se revele a possibilidade de constituição de autonomia desse professor mediante as orientações do plano de formação. Freitas (2019) refletiu sobre o tipo de modalidade formativa que os professores desejam e se as ações formativas que vivenciam atendem as expectativas do professorado, foco da pesquisa deste projeto de dissertação também. A autora questionou se os interesses das instituições formadoras e da política de formação vão ao encontro dos interesses docentes e da escola e concluiu que:

As práticas de formação docente, quando elaboradas com a participação dos professores formadores, ganham vida porque trazem as histórias do fazer pedagógico de cada professor formador e de cada professor aluno envolvidos no processo formativo. Práticas participativas favorecem a esses professores assumirem a condição de sujeitos sociais, construindo e (re) construindo suas ações que podem sustentar uma formação

dialógica e crítica capaz de sanar fragilidades encontradas nas dimensões teórico-metodológicas. Revela-se, assim, a capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando uma práxis transformadora (Freitas, 2019, p. 82).

Em complemento a pesquisa acima, o estudo de Tereza Cristina Lima Barbosa (2020) constatou que não é possível afirmar que a formação ocorrida no contexto consiga alcançar a perspectiva de práxis como unidade entre a teoria e a prática, pois são vários os desafios pautados pelos professores no exercício da profissão no atual cenário que, caso não impedem, limitam a articulação das múltiplas dimensões do trabalho docente. Sua pesquisa também ratificou a importância de a formação continuada estar associada ao local de trabalho dos professores, sem esquecimento da interação com a Universidade.

De outro modo, Barbosa (2020) traz algumas críticas dos participantes da sua pesquisa acerca de suas contribuições no processo de planejamento das formações, dado que relatam raramente serem solicitados a contribuir na definição dos conteúdos trabalhados nas formações continuadas, ao que defende que para que a participação dos professores nas formações possa efetivamente auxiliar “a compreender melhor a profissão e superar os desafios vividos em sala, faz-se necessário que os processos formativos possam caminhar mediados pelo diálogo e pela perspectiva da colaboração” (Barbosa, 2020, p. 102).

Nesse campo, Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro (2020) ressaltou um ponto vital para a discussão da formação continuada de professores – o viés de que a melhoria da qualidade da educação depende sobretudo da melhoria da formação docente,

[...] tendo em vista que o cerne do ato educativo se realiza com base na relação professor/aluno. Entretanto, sabemos que esse processo envolve muitos outros aspectos que precisam ser considerados. Entendemos que ao se atribuir à Formação Continuada a função de preparar o professor para o papel de formador do aluno, está, ao mesmo tempo, se atribuindo ao professor a responsabilidade de junto com os demais sujeitos que fazem a escola, zelarem pela qualidade do ensino. Nesse

sentido, cabe indagar se os professores e demais profissionais da educação que atuam de forma direta com o currículo estabelecido estão construindo uma profissionalidade crítica e comprometida com os interesses sociais de uma formação humana crítica, emancipatória (Monteiro, 2020, p. 13).

E acrescenta um alerta de que as políticas atuais salientam a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores, reduzindo a formação contínua a programas como os parâmetros em ação e a rede de formadores.

Outrossim, Cosmildo Santana Rocha (2021) mostrou que há muitos momentos importantes de formação continuada acontecendo no Município de Jaguaquara, na Bahia, mas ainda é preciso ampliar a formação centrada nas escolas. A pesquisa de Rocha (2021) revalida os questionamentos e inquietações deste estudo em desenvolvimento ao distinguir que a formação continuada de professores requer uma investigação mais apropriada de como poderá dar conta de resolver as situações que lhe cabem, de modo que se venha a conseguir soluções eficientes para “alcançar melhorias em todos os aspectos que compreendem o cenário educacional, a fim de aprimorar concretamente a aprendizagem no âmbito escolar” (Rocha, 2021, p. 30).

Em contrapartida, Marilza Gallan Flor (2021) trouxe contribuições vitais ao entendimento de como deve ocorrer a formação continuada e da sua importância para a prática docente. Frisa, inicialmente, que não há um programa nacional de formação continuada para professores da Educação Infantil, ficando a cargo dos municípios. Em função disso, analisa o relato dos professores municipais de Juína, Mato Grosso. A pesquisadora denotou que os professores participantes tratam a formação como caminho para a atualização, e como programas para compensar uma formação inicial falha. Os docentes terem essa visão, para Flor (2021), relaciona-se com o fato de que as formações acontecem de forma contínua em um período maior de tempo, há 15 anos, desempenhando um papel mais presente e relevante na vida dos profissionais.

No que lhe concerne, Mabel Dantas Noronha Cisne (2021),

analisou as implicações de uma formação continuada em ensino das Lutas Olímpicas promovida aos profissionais de Educação Física Escolar da rede de ensino municipal de Fortaleza. Observou, tal como Silva M. (2018) e Franzé (2019), que ainda há pouca formação em área específica e um distanciamento entre a compreensão de alguns professores sobre as lutas como conteúdo escolar, contudo, ao final, os participantes concederam expectativas positivas. Além disso, percebeu que a utilização da pesquisa-ação surge como uma alternativa para efetivação de uma formação continuada, sendo um caminho possível para a ampliação de conhecimentos pedagógicos, prática docente e resolução de problemas decorrentes da prática pedagógica.

Similarmente, Hanslivian Correia Cruz Bonfim (2021) desenvolveu uma pesquisa-ação com a qual planejou um curso de formação continuada, organizado em oficinas pedagógicas para professores de Ciências Naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, articulando os conteúdos de Ciências Naturais ao tema Direitos Humanos e Cidadania e analisou como esses docentes estruturaram os conhecimentos e as práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada. Sua tese possibilitou demonstrar que, após as oficinas, os professores reelaboraram suas ações em relação às experiências adquiridas, reestruturando disposições iniciais e reafirmando outras. A pesquisa conseguiu transpor os professores de apenas receptores das informações para colaboradores no processo formativo.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a identidade do/a professor/a se constitui a partir da sua história e experiências que teve em sua trajetória de vida, portanto, em seu mundo social. Assim, consideramos que as formações precisam ser organizadas tendo como objetivo a articulação de três elementos, os quais são: o fazer prático, a fundamentação teórica e a análise de práticas institucionalizadas (Bonfim, 2021, p. 416).

Ou seja, se os professores se tornam interlocutores inseridos em situações dialógicas, reflexivas e críticas proporcionadas pela

pesquisa-ação, o processo de ensino e aprendizagem se transforma e ganha sentido e eficácia. A pesquisadora vislumbrou que os dispositivos de formação que apoiaram a pesquisa-ação implicaram em raciocínios diferenciados, valendo-se da multiplicidade dos instrumentos, como materiais potencialmente significativos. Realça que é preciso, também, que as formações não se tornem apenas espaços de conversas e encontros entre professores.

Acerca dessas contribuições, dentre os resultados encontrados, destaca-se a importância da formação continuada centrada na escola, ou seja, é relevante que se identifiquem as necessidades específicas de cada instituição, planejando uma formação continuada que contribua com a *práxis* pedagógica. A escola também é evidenciada como um excelente espaço formativo. Alguns estudos apontam que as dificuldades encontradas nos docentes refletem no ensino/aprendizagem dos alunos, uma vez que esses apresentam dificuldades na manipulação de ferramentas pedagógicas e têm dificuldades em responder todos os questionamentos levantados pelos alunos. Nesses casos, sinalizam-se as necessidades pessoais e programas de formação continuada que valorizem a formação pessoal do professor ampliando, dessa forma, a relação teoria e prática. Os estudos também denotam a valorização dos encontros que promovem os relatos de experiência entre os pares, reforçando a formação centrada na escola, aproveitando os saberes dos pares e integrando o Projeto Político Pedagógico às práticas formativas, os que as tornariam contínuas e sistemáticas, visto que isso não acontece com algumas políticas de formação que não são contínuas e, assim, interrompem o processo formativo.

Para Nóvoa (1992, p. 27), é preciso que a formação continuada valorize e promova “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. Nesse horizonte, Souza (2005) compreende que a formação continuada viabiliza a releitura das experiências e das aprendizagens, entendendo a escola como um local da ação e o currículo como espaço de intervenção.

Nota-se, nos estudos avaliados, que os pesquisadores enfatizam a preocupação dos professores e instituições com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do docente, que é um desafio à educação atual.

## Conclusão

Ao analisar as pesquisas realizadas nessa área, percebemos a relevância desses estudos para o debate sobre a importância da formação no desenvolvimento profissional dos docentes e para o aprimoramento da qualidade da educação.

A revisão bibliográfica dessas pesquisas será um pilar fundamental para situar e fundamentar nosso projeto de pesquisa no contexto da área de estudos sobre a formação de professores. Esse processo de revisão nos permitirá elaborar uma análise crítica embasada acerca do tema, enriquecendo a discussão e contribuindo para o avanço do conhecimento nessa área.

Diante desses aspectos, pode-se inferir que a atenção crescente em pesquisas sobre formação de professores reflete uma compreensão cada vez mais aguçada das complexidades inerentes ao processo formativo docente. Esse quadro de produção não apenas estabelece um sólido alicerce para o aprofundamento das discussões acerca dessa temática, mas também oferece um contexto propício para a emergência de abordagens inovadoras que possam reverberar positivamente no desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, na qualidade da educação como um todo.

## Referências

AMADOR, Judenilson Teixeira. **Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/>

Tesejudenilson Teixeirador.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

BARBOSA, Tereza Cristina Lima. **Formação continuada de professores do 5º ano do Ensino Fundamental:** avanços e desafios para a construção da práxis docente. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/10/Dissertacao\\_TEREZA\\_CRISTINA\\_LIMA\\_BARBOSA.pdf](https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/10/Dissertacao_TEREZA_CRISTINA_LIMA_BARBOSA.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

BARRETO, Ana Lucia de Oliveira. **Mediações estéticas na formação docente:** contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21113>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. **Ensino de ciências naturais e direitos humanos e cidadania:** articulando conhecimentos e práticas pedagógicas na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2021. 636 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71611>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CISNE, Mabel Dantas Noronha. **Lutas olímpicas na escola:** uma pesquisa-ação com professores de educação física. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: [https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/04/Dissertacao\\_MABEL-](https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/04/Dissertacao_MABEL-)

DANTAS-NORONHA-CISNE.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

CORRÊA, Fernando. **A reflexão como princípio na formação continuada:** um olhar sobre a vivência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Curitiba-PR. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6563427](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6563427). Acesso em: 08 jul. 2023.

DOROX, Giovana Cristiane. **A contribuição de um programa de formação continuada para a autoformação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6329926](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6329926). Acesso em: 08 jul. 2023.

DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 4, p. 681-683, out./dez. 2020. DOI 10.20435/inter.v21i4.3203. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/ctsjs4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FLOR, Marilza Gallan. **Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil: desafios e perspectivas**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: [https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente146/arq\\_1635449341.pdf](https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente146/arq_1635449341.pdf). Acesso em: 14 jul. 2023.

FRANZÉ, Fernanda Pastori. **A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190810/franz%c3%a9\\_fp\\_me\\_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190810/franz%c3%a9_fp_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 12 jul. 2023.

FREITAS, Maria Leani Dantas. **Autonomia do professor formador: formação continuada de professores e prática**

docente. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: [https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2019/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_MARIA-LEANI-DANTAS-FREITAS.pdf](https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2019/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MARIA-LEANI-DANTAS-FREITAS.pdf). Acesso em: 14 jul. 2023.

HAUSS, Márcia Maria de Freitas. **(Re) significando as operações de adição e subtração em um contexto de formação continuada de professores das séries iniciais**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat\\_HaussMMF\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_HaussMMF_1.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques. **A formação continuada de professores do Ensino Fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tede.bc.ufma.br/jspui/handle/tede/3171>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. **A formação continuada e sua contribuição para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da prefeitura municipal de Teresina-PI**. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/continuada\\_prefeituraTHE.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/continuada_prefeituraTHE.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

ROCA, Rosely Furtado. **Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO: o olhar do professor.** 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: <https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/Aproximacao%20entre%20teoria%20e%20pratica%20na%20formacao%20continuada%20de%20alfabetizadores%20no%20municipio%20de%20Guajara%20Mirim%20RO%20O%20olhar%20do%20professor.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ROCHA, Cosmildo Santana. **Implicações da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental à prática docente.** 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências da Educação, Artes e Letras) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

SILVA, João Batista Rodrigues da. **Formação continuada de professores que ensinam matemática: o papel do ábaco na ressignificação da prática pedagógica.** 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16073>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Joselma Ferreira Lima e. **Saberes da pesquisa na formação continuada de professores: contribuições para aprendizagens significativas.** 2021. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: [https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese\\_JOSELMA-FERREIRA-LIMA-E-SILVA.pdf](https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_JOSELMA-FERREIRA-LIMA-E-SILVA.pdf). Acesso em: 10 jul 2023.

SILVA, Lucenildo Elias da. **A formação continuada de professores de matemática que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em Barra do Garças – MT.** 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3057>. Acesso em: 20

ago. 2023.

SILVA, Maria Oneide Lino da. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições para reelaboração das práticas pedagógicas em Ciências Naturais.** 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/MARIA\\_ONEIDE\\_LINO\\_DA\\_SILVA20190725153129.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/MARIA_ONEIDE_LINO_DA_SILVA20190725153129.pdf). Acesso em: 05 jul. 2023.

SILVA, Wanderson Mariano da. **Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação.** 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23580>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SOUZA, Gelsenmeia Massuquette Romero de. **Professor reflexivo no ensino superior: intervenção na prática pedagógica.** 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

SOUZA, Geníria Almeida dos Santos. **Práticas docentes frente aos questionamentos sobre os fenômenos da natureza: um estudo com professores de uma escola do primeiro ciclo da alfabetização do município de São José da vitória, Bahia.** 2018. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201620415D.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

VITTI NETO, Bruno. **Programa psicomotor: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente.** 2018. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157110/vittineto\\_b\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157110/vittineto_b_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 05 jul. 2023.



# CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR APRESENTADAS EM PRODUÇÕES *STRICTO SENSU* NO PERÍODO PANDÊMICO

Quézia de Souza de Lima<sup>1</sup>

Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>

## Introdução

O presente artigo é resultado de uma proposta de investigação científica que tem suas reflexões centradas no problema de pesquisa “Que concepção de escola é possível formar a partir das (re) significações tecidas por meio da prática docente no contexto pandêmico?”. A fonte de informação para análise dessa temática serão autores de teses e dissertações relacionadas à temática, produzidas entre os anos de 2020 e 2023. Como afirma Chizzotti (2000, p.17), *“Alguém que se dedicou ao estudo sistemático de uma questão pode revelar os aspectos mais relevantes, indicar meios de adquirir informações, orientar na busca de fontes documentais, selecionar leituras mais pertinentes, etc.”*

A pesquisa, em seu objetivo, caracteriza-se como exploratória na medida em que se aproxima do tema procurando informações já disponíveis a respeito deste, assim como visa, também, a identificar novas fontes de informação (SANTOS, 2001).

---

1 Mestranda em Educação (URI). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (URI-2022). Graduada em Pedagogia (URI-2018). Professora da Educação Infantil na Rede Particular de Ensino. queziacz@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil (2010). Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil. luci@uri.edu.br

A análise dos dados coletados será realizada, em sua grande parte, de forma qualitativa. Em relação aos dados que se destacarem, sendo o objetivo desta etapa da pesquisa verificar o “Estado desse conhecimento”, utilizar-se-á, também, de uma análise quantitativa, considerando Chizzotti (1995, p. 52), que afirma, sobre a análise quantitativa, que esta prevê a “*mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas*”.

De acordo com o autor supracitado, pesquisas qualitativas “*fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos.*” (CHIZZOTTI, 1995, p. 52). Sendo assim, as considerações realizadas a partir das experiências e dos estudos relatados pelos autores em suas teses e dissertações **são** de suma importância para a presente pesquisa.

Esta pesquisa apresenta-se, também, como descritiva, na medida em que busca descrever um fenômeno por meio dos significados que o ambiente manifesta. Nesse caso, o fenômeno são as concepções (re) significadas e o ambiente manifestado é o contexto pandêmico. A preocupação está centrada nas abstrações extraídas dos dados coletados (SILVA, 2015).

Como fechamento deste artigo, propõe-se uma análise sobre a concepção de Educação que corresponde à função social da escola hoje pós-período pandêmico. Constata-se que é preciso estar atento às novas transformações no contexto educacional para exercer com qualidade a profissão docente.

## **Concepção de escola AND pandemia**

O presente artigo tem por objetivo investigar e identificar o que as produções científicas, a nível nacional, no Brasil, têm discutido a respeito do tema “Concepção de educação escolar em (re)significação na realidade pandêmica”. Como lócus da pesquisa,

delineia-se trabalhos voltados ao Ensino Fundamental.

Como fonte para a coleta de dados, optou-se pelo catálogo de teses & dissertações – CAPES. A coleta ocorreu no mês de outubro de 2022. Na ocorrência de trabalhos, mesmo citados no catálogo, não estarem disponíveis para leitura, a busca foi realizada no Google Acadêmico.

Primeiramente, constituíram-se os descritores; dentre as diferentes formulações possíveis, definiu-se a preferência pelo seguinte: “Concepção de escola AND pandemia”. Utilizando-se, então, desse descritor, o levantamento de dados foi realizado.

Foi necessário refinar as buscas no próprio banco de dados, pois, ao aplicar este descritor, vários são os resultados encontrados. No entanto, são muito amplos, de todas as áreas do conhecimento, alguns não tendo relação com o foco da área da Educação. Sendo assim, os filtros utilizados para refinar os resultados foram:

1. Mestrado e Doutorado;
2. Ano 2020-2021-2022;
3. Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas;
4. Área do Conhecimento: Educação;
5. Área de Avaliação: Educação;
6. Área de concentração: Diversidade e profissionalização docente – Educação–

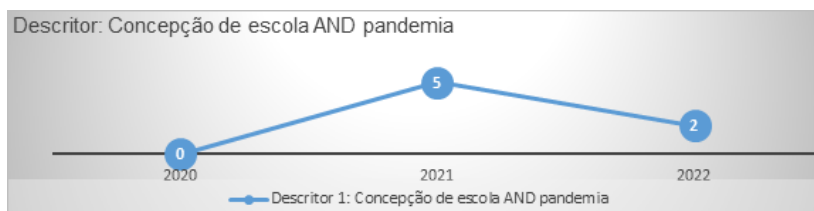
Educação escolar e profissão docente – Educação e formação humana – Formação de professores – pensamento educacional brasileiro e formação de professores.

A fim de manter os trabalhos encontrados em melhor acesso, estes foram salvos e organizados em arquivos com os nomes e autores, assim ficaram organizados para leitura posterior. Em seguida, nova delimitação foi realizada através da leitura dos títulos desses trabalhos, sendo que alguns já em seus títulos mostravam-se distantes da temática em questão. E, por último, nessa etapa de seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura dos resumos.

Considerando que os estudos em relação aos impactos da

pandemia encontram-se em fase inicial, o gráfico a seguir apresenta o número de trabalhos do período de 2020 a 2022. A escolha por delimitar o período para abrangência do estudo foi considerando ser esta a fase mais intensa da Covid-19. Quanto mais curto o período de tempo, mais limitada é a quantidade de trabalhos, porém o contexto desta pesquisa exige esse recorte temporal.

Figura 1: Gráfico de Identificação dos resultados por ano.



Fonte: Autoras (2023).

Com a finalidade de observar a evolução das pesquisas dentro desse descritor, em fevereiro de 2023 uma nova coleta de dados foi realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes. Para essa etapa, foram mantidos os mesmos filtros e não foram considerados trabalhos que já haviam aparecido na primeira. Observa-se, nas tabelas a seguir, um panorama geral dessa coleta de dados nas diferentes etapas.

Tabela<sup>3</sup> 1 – Filtros aplicados no descritor: “Concepção de escola AND pandemia”

FILTROS	Agosto 2022	Fevereiro 2023
Tipo: Doutorado (6) Mestrado (68) Mestrado Profissional (32) Profissionalizante (1)	91	120
Ano: 2020 - 2021 – 2022	83	112
Grande Área: Ciências Humanas	42	54
Área do Conhecimento: Educação	30	40
Área de Avaliação: Educação	30	40
Área de concentração: Diversidade e profissionalização docente; Educação; Educação escolar e profissão docente; Educação e formação humana; Formação de professores; Pensamento educacional brasileiro e formação de professores.	23	38
Selecionados por título	13	05
Selecionados por resumo	07	05

Fonte: Autoras (2023).

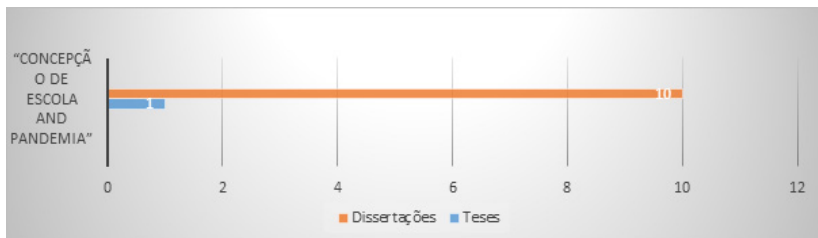
Dos cinco trabalhos restantes, três não estavam disponíveis para leitura completa no catálogo da Capes; desses três, dois foram encontrados no Google Acadêmico. Portanto, na segunda etapa, somaram-se à pesquisa mais quatro trabalhos vinculados à temática em questão. Pensando na evolução das pesquisas, muitos dos trabalhos acrescentados no catálogo são de 2022. Dos acrescentados à pesquisa, dois são desse último ano.

A última tabela não possibilitou identificar se os trabalhos são teses de doutorado ou dissertações de mestrado, tratam somente dos números totais. Sendo assim, o Gráfico 2, a seguir, irá diferir

3 Parte da tabela, no que se refere à primeira etapa da coleta de dados, já foi apresentada pelas mesmas autoras no trabalho “Concepção de escola em reconstrução no contexto pandêmico”, no IX Congresso Internacional de Investigación em Derecho Educativo – CICNIDE 2022.

os dados entre teses de doutorado (TD) e dissertações de mestrado (DM).

Figura 2 – Gráfico dos resultados dos trabalhos entre teses e dissertações.



Fonte: Autoras (2023).

Observa-se, no gráfico, que o número de dissertações é significativamente maior do que de teses. Mena-Chalco (2014, p. 2), em seu trabalho sobre a “Categorização do banco de teses e dissertações da capes”, aponta que, no momento de sua pesquisa, o número de dissertações era, em média, três vezes maior do que o número de teses. É preciso ponderar que o tempo para a produção de uma dissertação é menor do que para uma tese. Sendo assim, os programas de Pós Graduação Strictu Sensu também conseguem disponibilizar ao banco da Capes um número consideravelmente maior de dissertações.

Segundo o Site do MEC, “*O Brasil tem 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado.*”<sup>4</sup> Esse levantamento foi realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes/MEC). Sendo assim, o número de mestrandos também é consideravelmente maior do que o de doutorandos.

No âmbito dos trabalhos encontrados, observa-se que a região sul é responsável por boa parte das pesquisas realizadas

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601> Acesso em 30/01/2023.

na temática em questão. A região sul apresenta seis dos trabalhos encontrados; a região Sudeste, com exceção do Espírito Santo, apresenta três dos trabalhos; a região Centro Oeste apresenta um trabalho e a região Norte, representada pelo estado do Pará, tem um dos trabalhos.

Além de identificar essas informações, este estudo gera algumas provocações, no sentido de ressaltar a importância da ampliação de pesquisa nessas regiões em que não aparecem estudos da temática aqui abordada. Observa-se que não foi encontrada nenhuma pesquisa a nível nacional, e nenhuma pesquisa específica sobre a “concepção de educação escolar”.

Todas as pesquisas são extremamente importantes para pensar-se o contexto educacional durante e pós-período pandêmico, sejam elas locais ou regionais. Entretanto, a proposta de uma pesquisa nacional é algo que pode proporcionar uma visão mais ampla das concepções reconstruídas nesse período.

### *Concepções de educação escolar em (re)significação*

Compreende-se, aqui, como “concepção de educação escolar” (SAVIANI, 2008), a forma como esta se estrutura, organiza e funciona. Através dos pontos mais relevantes extraídos dos objetivos e conclusões dos trabalhos selecionados, observam-se alguns aspectos pelos quais emerge a possibilidade de (re)significação da educação escolar no período pandêmico de distanciamento social e retorno à presencialidade. Esses aspectos serão apresentados na imagem a seguir:

Figura 3 – Categorias de temáticas encontradas nas pesquisas analisadas.



Fonte: Autoras, 2023.

Observa-se, por meio dessas categorias apresentadas, que a função da escola, assim como a relação dos alunos com o processo de aprendizagem são, em grande parte, motivadas pela forma como aquela é administrada e organizada, assim como pela escolha e prática didático/pedagógica. Conclui-se isso devido à observância de que a maioria dos aspectos, pelos quais vislumbra-se a possibilidade de (re) significação escolar, estão direcionados às inovações didático/pedagógicas e inovações administrativas.

Seguindo a análise dos trabalhos selecionados, ainda que, em sua grande maioria, não expressem diretamente as concepções de escola, essa concepção é apresentada no decorrer do texto, nas referências escolhidas, nas fundamentações teóricas e até mesmo em expressões reais da prática docente. Dessa forma, foi possível identificar, por meio deste estudo, algumas concepções de educação

escolar.

Desse modo, alguns conceitos--chaves que expressam essas concepções foram colocados na plataforma online de criação e compartilhamento de apresentações interativas “Mentimeter”, a fim de verificar o que se apresenta em maior relevância dentre os conceitos. A seguir, apresenta-se uma imagem denominada “nuvem de palavras”, com o resultado dessa investigação.

Figura 4 – Nuvem de palavras: concepções de educação escolar



Fonte: Autoras (2023).

Os termos para descrever as concepções foram escritos buscando manter ao máximo sua origem e significado nos textos dos quais foram extraídos, ou seja, dos 11 trabalhos investigados neste estudo, a partir do descritor “Concepção de escola AND pandemia”. Dessa forma, poucos foram unidos de maneira a atingir um destaque entre os demais. Portanto, para melhor exploração dos termos em seus significados, estes serão reunidos por ordem de semelhança e refletidos a seguir.

Observando que os números representarão a quantidade de vezes que os termos foram utilizados, a escola foi identificada como: lugar (1), ambiente (2), mecanismo (1), canal (1), campo

(1), espaço (2) e instituição (2). Esses termos são normalmente empregados antes de serem apresentados os objetivos e finalidades, porém eles, por si só, já dizem sobre a forma como se pensa a escola. Alguns mostram-se como sinônimos, de acordo com o Dicionário online de sinônimos<sup>5</sup> (2023), que é o caso de lugar, espaço e ambiente. Porém, outros diferem-se em significado, que é o caso de mecanismo, canal, campo e instituição.

No caso do uso dos vocábulos “lugar”, “espaço” e “ambiente”, significam, de forma semelhante, de acordo com o dicionário online, um espaço que ocupa ou pode ser ocupado. Já o “mecanismo”, de forma ampla significa a junção de peças de modo a fazer com que algo funcione. “Canal”, por sua vez, significa curso, conduto, via ou intermédio. “Campo” remete a território, extensão de terreno, área delimitada ou domínio intelectual. Já “instituição” apresenta-se com o significado de uma organização, conjunto de regras e normas, ou ação de instituir, estabelecer ou fundar algo novo.

Talvez no momento em que os termos foram utilizados, as intenções não foram analisadas com essa profundidade de seus significados. Porém, para este estudo, cujo objetivo é vislumbrar as concepções de educação escolar (re) significadas por meio da prática docente, é de suma importância que estes detalhes sejam levados em consideração, na busca por compreender, também, de forma mais detalhada, o que se conceitua por “concepções de educação escolar”.

Seguindo a análise da nuvem de palavras, observa-se que alguns substantivos abstratos que denotam ação são utilizados, ligando a escola diretamente ao ato de ressignificar, socializar, etc. Descritos de igual forma a que foram colocados na nuvem, são: ressignificação, socialização, construção (2), formadora, mediação (3), relações (2), acesso (2), vivências, troca, apropriação, encontros, inovação, ensino e receptora. Aqui, a escola é colocada como

---

5 Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/busca.php?q=lugar+significado>.  
Acessado em: 18 de Ago. de 2023.

um espaço, mecanismo, canal, campo ou instituição para que os participantes que nela estejam, ou que dela façam parte, possam ressignificar, socializar, construir, mediar, relacionar, apropriar ou inovar.

Nos casos mais diretos, a escola é colocada como formadora, acesso, vivência, troca, ensino e receptora. Para estes, cabe algumas perguntas importantes, como: Para que ela está formando? Para o que ela está sendo acesso? Que vivências são possíveis? Quais são as trocas? O que se ensina? O que se recebe?

Algumas dessas perguntas já apresentam um significado, por meio de outros termos presentes na nuvem de palavras, construída a partir das possíveis concepções de educação escolar apresentadas nos trabalhos selecionados e analisados nesse primeiro descritor do estado do conhecimento. As palavras são: socorro, ideológico, referência, social (4), cultural/cultura (5), conhecimento erudito, tecnológica, expressão humana, poder, formal, com objetivos específicos, conhecimentos, saberes (3), sistemático, docente, sujeito, organismo vivo, convivência.

O termo socorro foi apresentado expressando a escola como uma referência à comunidade pelos serviços prestados (SILVA, 2021). Serviços esses relacionados à alimentação, sendo para muitas crianças ainda o lugar onde vai ter uma de suas poucas refeições mais substanciais. Serviços de assistência, através dos projetos que atendem às demandas das famílias com doações de roupas, cobertores e até mesmo móveis. Abrigo, sendo esse um espaço de segurança para as famílias deixarem seus filhos enquanto precisam trabalhar.

A escola, em seus aspectos ideológicos, vem sendo analisada há bastante tempo, em especial por Saviani (2012), que pensa de forma crítica a escola enquanto aparelho ideológico do estado que pode acentuar desigualdades. Justamente nessa linha reflexiva, com base também em Pierre Bourdieu (in, THIRY-CHERQUES, 2006), reflete-se que é necessário cuidado em observar a obediência da escola a mecanismos que visam a legitimar e promover a reprodução da

ordem social de interesse dos sistemas de poder. Pauta essa imposta pelas determinações das políticas públicas e organização curricular (ARROYO, 2010). Aqui já são trazidas outras duas palavras que apareceram na nuvem de palavras e que de igual forma expressam a concepção da educação escolar, “social e poder” (LIBÂNEO, 2010).

O social pode ser refletido nessas questões de reprodução ideológica, expressas nesse último parágrafo, assim como pode ser visto na óptica da convivência, das relações de trocas estabelecidas entre alunos, ou do próprio aluno com o professor em um movimento positivo de interação e mediação da aprendizagem. Social, cultura e saberes são termos que se repetem na nuvem de palavras, pois muitos dos trabalhos veem as novas ideias de educação escolar pautadas na mediação, como um caminho para uma concepção de educação escolar que corresponda à função da escola hoje. Nesse sentido, acrescenta-se à reflexão a colocação de Côrrea (2017):

Ademais, ao planejar seu trabalho pedagógico, o professor precisa considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo. (ibidem, 2017, p. 382).

Finalizando essa etapa de análise, observam-se as demais palavras que surgiram dentro da concepção de objetivos e funções da escola: referência, conhecimento erudito, tecnológica, expressão humana, formal, com objetivos específicos, conhecimento sistemático, docente, sujeito, organismo vivo. Esses podem separados em dois grupos: “O que a escola é?” e “O que há na escola?”. A escola é uma referência e um organismo vivo. Sendo assim, na escola há conhecimento erudito, formal e sistemático, com objetivos específicos.

Há também expressões humanas, advindas de todos os sujeitos que a compõe. Ao mesmo tempo em que a escola caminha nessa função de construção e reconstrução científica, ela instrumentaliza o aluno para análise da realidade e ao mesmo tempo

expressão, reflexão e ação em grupo. Na escola, há os docentes, que estão em constante reconstrução de suas práticas, habilitando-se para o diálogo sobre o real, buscando tornarem-se capazes de utilizar as inúmeras ferramentas e fontes disponíveis.

Compreendendo os desafios atuais da educação, torna-se necessário uma concepção de Educação escolar que possibilite a construção de aprendizagens para uma visão de mundo, desenvolvendo atitudes de curiosidade, observação e crítica para reconhecer os problemas da época, assumindo atitudes responsáveis perante estes.

### **Considerações finais**

Tendo o presente artigo o objetivo de apresentar e analisar os dados encontrados por meio do estado do conhecimento referentes à “concepção de escola que é possível formar a partir das (re) significações tecidas por meio da prática docente no contexto pandêmico”, observa-se que nenhum trabalho com essa temática específica foi encontrado. Dessa forma, fica evidente a necessidade de pesquisas nesse sentido.

Em relação aos aspectos a nível nacional, destaca-se que as regiões Sul e Sudeste são responsáveis por boa parte das pesquisas realizadas na temática em questão. Todas as pesquisas são extremamente importantes para pensar-se o contexto educacional durante e pós-pandêmico, sejam elas locais ou regionais. Se faz necessária a ampliação de mais pesquisas nessa temática.

No que se refere a pesquisas que, de alguma forma, se aproximam ou podem ser contribuintes à temática, obtiveram-se um total de 11 trabalhos selecionados, entre teses e dissertações. Observando que o número de dissertações é significativamente maior que o de teses. Nas pesquisas selecionadas e analisadas, observa-se que emergem algumas possibilidades de concepções de escola para o novo cenário educacional.

Seis das pesquisas trouxeram análises voltadas ao uso das

Tecnologias digitais durante o período pandêmico, com foco na prática docente e suas implicações na concepção da escola. E, nelas, algo que emergiu foi que o grande desafio não era o uso das tecnologias propriamente dito, mas o rompimento de uma metodologia tradicional. As pesquisas que refletiram a concepção de uma escola tecnológica, trouxeram o processo de “mediação da aprendizagem”, isso pois as tecnologias são uma ferramenta e não um fim em si próprias.

Destaca-se que todas essas evoluções são importantes não somente em caráter emergencial, mas de forma processual dentro do contexto educacional. Embora, devido à urgência com que as coisas aconteceram, a inserção das tecnologias tenha sido feita de forma instrumentalizada, o uso de tecnologias contribuiu com os processos pedagógicos.

A tecnologia não deixará de estar presente na vida dos sujeitos, ainda que a situação da presencialidade escolar tenha sido regularizada. Dessa forma, não há como voltar e deixá-la de fora dos processos de ensino aprendizagem. As tecnologias, a mediação da aprendizagem, o contato da escola com a vida do aluno, não mais voltarão a ser os mesmos.

Para Nóvoa (2022), há dois caminhos, o de colocar em extinção a escola que existiu, o que parece não ser algo possível, ou possibilitar uma metamorfose. A metamorfose propõe uma transformação de um corpo já existente, mas com características diferentes que possibilitam o voo, a descoberta de novos horizontes, o que, como resultado desta etapa da pesquisa, acredita-se ser possível para a escola.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A teoria na prática.** In: THIRY-

CHARQUES, Hermano Roberto. Artigos. Rev. Adm. Pública 40 (1). Fev 2006. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/> Acessado em: 17 de Ago. de 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORRÊA, C. R. G. L. **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. Psicologia Escolar e Educacional**. SP. v. 21, n. 3, (set./dez) 2017: p. 379-386. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-379.pdf>. Acesso em: 8 de nov. de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENA-CHALCO, J. P.; ROCHA, V. E. **Caracterização do banco de teses e dissertações da capes**. Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria, v. 4, n. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/45653>. Acesso em 04 mar. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da pesquisa** / Airton Marques da Silva. – 2.ed. rev. – Fortaleza, CE: EDUECE, 2015.

SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa da. **A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola 2021 estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da covid-19.** 2021. 199 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

# DO BRINCAR AO SE-MOVIMENTAR: UMA ABORDAGEM PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sérgio Roberto Santos<sup>1</sup>

Claudia Marchesan<sup>2</sup>

## Introdução

A escrita proposta nesse texto traz reflexões e proposições realizadas pelo autor durante o seu percurso de educador, e mais especificamente aborda um relato de experiência de uma abordagem pedagógica realizada no ano de 2023. Nesse sentido a linguagem adotada traz uma fala em 1ª pessoa, pois, enquanto educador acredito que se tornaria difícil me desligar de minhas experiências educacionais e falar de outro lugar alheio as minhas práticas, as minhas dores e alegrias.

Durante muito tempo as aulas de Educação Física foram relegadas a um papel secundário dentro do contexto escolar, sendo que as práticas estiveram ligadas a poucas brincadeiras ou simplesmente momentos de recreação para as crianças, sem

---

1 Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI)- Ijuí, RS. Graduado em Educação Física Licenciatura Plena pela UFSM- Santa Maria, RS. Professor de Educação Física nas redes municipais de Augusto Pestana e Bozano/RS. . E-mail: sergio-ldh@hotmail.com

2 Mestra em Educação nas Ciências pela UNIJUI – Ijuí, RS. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Gestão Escolar pela UNINTER – Curitiba, PR. Graduada em Física pela UNIJUI, Ijuí, RS. Graduada em Pedagogia pela UNINTER - Curitiba, PR. Professora/Diretora da Rede Pública de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Bozano/RS. E-mail: claudiamarchesan.cm@gmail.com.

a existência de um planejamento voltado para a ampliação das experiências motoras. Essa foi a tônica da Educação Física escolar durante muitas décadas, sendo que ainda hoje existem alguns resquícios no imaginário coletivo que as aulas de Educação Física sejam apenas momentos para recrear, sem responsabilidades para com o ensinar e aprender e desprovidas de intencionalidade e de conhecimentos.

Se tomarmos por base a caminhada da Educação Física Brasileira até esta se transformar em uma disciplina escolar, deparamo-nos com distintos períodos marcados por concepções Higienistas, Militaristas e Esportivistas, que viam o foco do trabalho voltado ao desenvolvimento do corpo físico, sem se preocupar com a totalidade do sujeito e muito menos trazendo a possibilidade de ver os aspectos pedagógicos envolvidos nas ações motoras (Coletivo de Autores, 1992).

Podemos dizer que a mudança dessa visão passou a ganhar mais destaque a partir de 1996, com a promulgação da LDB (Brasil, 1996) e, mais recentemente da BNCC (Brasil, 2018), onde o papel da educação física enquanto disciplina escolar foi ratificado dentro da Área das Linguagens, enquanto linguagem corporal, a qual tem um significativo papel dentro do desenvolvimento integral de crianças e jovens e não somente no aspecto da motricidade.

Nesse sentido, a partir das minhas experiências como educador e pesquisador na área, venho buscando contribuir para a modificação desse *status* dado à disciplina, pois é reconhecido a existência de um amplo campo de conhecimento o qual está ratificado nos documentos norteadores citados anteriormente.

Portanto, é fundamental que as aulas de Educação Física se tornem cada vez mais espaços de experimentação e vivência de situações prazerosas e que instiguem o desenvolvimento da cultura corporal de movimento, partindo das vivências com o brincar até chegarmos ao espaço do se-movimentar (que é muito mais do que simplesmente realizar movimentos, mas sim, internalizar as experiências vividas, dando-lhe sentido).

O conceito de experiência adotado por mim é aquele oriundo das concepções de Larossa (2002) o qual compreende a experiência como algo que perpassa o indivíduo e o toca profundamente. Desta forma, as ações motoras propostas as crianças devem estar imbuídas de sentido, para que assim a experiência de tais vivências traga marcas significativas para as crianças.

Outro conceito adotado por mim em minhas proposições pedagógicas é o de Se-Movimentar, o qual, foi proposto por Kunz (2005) e retomado por Kunz e Costa (2015), pensando o movimento humano para além do ponto de vista mecânico, orientando-se pela qualidade do movimento que passa pelas vivências, emoções e o desenvolvimento da sensibilidade sobre as ações vivenciadas pelas crianças.

Nosso trabalho enquanto profissionais de Educação Física deve pautar-se pela construção de vivências prazerosas e significativas, as quais, farão parte da corporeidade e da história pessoal de cada criança ou jovem.

Desde os primeiros anos da graduação em Licenciatura Plena em Educação Física questionava sobre o papel atribuído a esta área dentro do cenário escolar. Muito cedo fui atraído pelo estudo das áreas da Aprendizagem Motora e principalmente pelo estudo do Desenvolvimento Motor (Gallahue; Ozmun, 2005). Ao conhecer mais sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da motricidade humana, decidi que meu trabalho enquanto educador, seria voltado ao aprimoramento das habilidades motoras de meus alunos, e foi isso que fiz nos primeiros anos enquanto professor, buscando trazer para minhas aulas situações ligadas ao aprendizado das habilidades motoras fundamentais e levando os alunos ao aprimoramento e refinamento dessas habilidades conforme iam se desenvolvendo.

Esse trabalho por mais que fosse pautado em uma abordagem (desenvolvimentista) não conseguia contemplar a todas as necessidades que ia me deparando ao longo do meu trabalho. Nesse momento, passei a buscar repensar a forma com a qual estava

desenvolvendo meu trabalho.

Depois de muitos anos de trabalho, senti a necessidade de voltar a estudar, principalmente para compreender melhor como as crianças aprendem e quais as necessidades apontadas por elas dentro das aulas de Educação Física. Elas sinalizavam que apenas a repetição de um gesto motor não as satisfazia e nem mesmo as motivava a seguir realizando uma atividade por muito tempo. Nesse momento me dediquei a estudos e leituras que culminaram com o meu Mestrado em Educação nas Ciências, onde estudei o brincar dentro do contexto da educação infantil. Foi aí que percebi que precisava mudar a forma de trabalhar com as crianças pequenas e então comecei a realizar algumas experimentações aliadas a leituras e pesquisas sobre a fase da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dessas experimentações, passei a perceber que a forma como eu deveria trabalhar com as crianças precisaria ser pensada a partir das necessidades apresentadas por elas, e que, essas crianças precisavam se sentir representadas e ouvidas, ou seja: as crianças seriam protagonistas dentro das aulas e não meramente espectadoras.

Cabe aqui destacar a mudança na percepção enquanto adulto/educador do papel e do espaço de ser criança na sociedade atual. Para Sarmiento (2011, p. 585), cabe às crianças também o papel de ressignificação social da infância conforme vemos a seguir:

Porém, também as crianças contribuem para a definição material e representacional da infância. As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade.

Assim sendo, fui buscando transformar as minhas aulas em ambientes de experimentação, sem a preocupação pura e simplesmente de aprender um gesto motor ou aperfeiçoar uma habilidade motora, mas um momento dentro da rotina escolar onde as crianças pudessem vivenciar experiências que lhe auxiliassem no desenvolvimento do seu controle motor, reconhecendo as habilidades e capacidades envolvidas em cada ação motora e os elementos sociais, cognitivos e afetivos envolvidos em cada jogo, brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte.

Acredito que desta forma, estaria contribuindo para a ampliação da cultura corporal das crianças, trazendo-lhes experiências importantíssimas para suas formações humanas. E elas, através de suas ações, estariam também transformando as minhas aulas e os espaços escolares em contextos de aprendizagem/desenvolvimento. Essa via de mão dupla que é o mote do processo educacional, ao passo que ensinamos também aprendemos e através do nosso aprendizado podemos mudar a forma de ensinar.

## **Fundamentação teórica**

A partir do supracitado (as singulares experiências pedagógicas) é que cheguei à conclusão que deveria desenvolver uma proposição pedagógica para trabalhar com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a esta proposição denominei “Do brincar ao Se-Movimentar: Criando espaços para as crianças se-desenvolverem”. Mas, para tal ação se concretizar precisaria encontrar um local em que conseguisse ter a liberdade pedagógica para implantar tal proposição. Creio que esse seja (talvez) um grande entrave para as mudanças pedagógicas em questão. Por vezes, as estruturas pedagógicas criam certos empecilhos para os professores poderem inovar na sua forma de pensar e de trabalhar.

Felizmente, no ano de 2023, passei a iniciar uma nova jornada profissional em uma nova escola. De cara me identifiquei com o Projeto Pedagógico voltado à pesquisa e ao ensino tomando por base a criança como protagonista. Então resolvi fazer a

proposição para a direção escolar e tendo o aceite parti para a prática.

A escola em questão é a Escola Municipal Fundamental Pedro Costa Beber, localizada na zona urbana do município de Bozano-RS. Essa instituição tem um amplo espaço para a prática de atividades físicas, jogos e brincadeiras, mas principalmente, no PPP (Projeto Político Pedagógico) há a concepção de criança como protagonista, tendo inclusive substituído as referências a alunos por crianças e, considerado o direito de brincar como pilar da proposta pedagógica.

Deste modo, apropriei-me da ideia de usar todas as possibilidades para o desenvolvimento de minhas aulas, partindo da visão dos documentos norteadores (BNCC e PPP), notei a necessidade de ampliar as experiências motoras das crianças, e a compreensão que estas tinham sobre as práticas que vivenciam em aula.

Desta forma que o PROJETO: “Do brincar ao se-movimentar: Ampliando as experiências motoras das crianças nas aulas de Educação Física” foi elaborado. Nesse projeto, realizamos leituras, debates, assistimos a vídeos, confeccionamos desenhos, cartazes, materiais pedagógicos-esportivos, além de fazermos o registro escrito no caderno (2º ao 5º ano) dos conteúdos vivenciados em aula. Nas aulas práticas realizamos alongamentos, jogos, brincadeiras, circuitos motores, lutas, praticas de ginástica, esportes e dança, contemplando assim todos os objetos de conhecimentos presentes na BNCC para as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e os campos de experiência para a Educação Infantil (CP1 e CP2).

Acredito que assim, com variedade de conteúdos e proposições as crianças conseguem enxergar a disciplina de Educação Física numa nova ótica, reconhecendo os conteúdos e as inter-relações entre eles por meio da prática e da reflexão sobre a ação motora executada.

As ações são pensadas para que as crianças, ao brincar,

se-desenvolvam motoramente, mas principalmente através do movimento internalizem experiências significativas e potencializadoras, as quais compõe a base da TSMH (Teoria do Se-Movimentar Humano). A partir dessa concepção teórica é possível enxergar o sujeito em movimento como autor e não como apenas um imitador (Guidetti, 2012).

Corroborando a está linha de pensamento, se adotadas as concepções da TSMH, a criança (aluno) deverá ser vista como um ser potente e capaz de produzir conhecimento e não apenas reproduzir (imitar) o que é transmitido pelo professor.

Sobre isso discorrem Surdi e Kunz (2010, p. 278) ao abordar a forma como as crianças (educandos) devem ser vistas nas aulas de Educação Física:

O educando deve ser o centro do processo educativo, ele deve ser ativo e participativo como sujeito pensante. O se-movimentar deve partir do aluno através de um processo de construção e problematização, em que o aluno utiliza o seu repertório cultural de movimento para produzir uma comunicação significativa com o mundo.

Em busca de transpor a teoria para a prática, formulei alguns objetivos, (geral e específicos) os quais estão em constante processo de reformulação e análise tanto por minha parte, quanto por parte das crianças. Ou seja, não são formulações fechadas e estanques como muitas vezes encontramos em alguns programas (apostilamentos). São parte de um currículo vivo que se reformula e se reavalia constantemente de acordo com as necessidades apontadas pelos partícipes do processo educativo (crianças e professor).

## **Objetivo geral**

Ampliar a cultura corporal das crianças por meio das vivências motoras partindo do brincar, passando pelo aprendizado dos jogos motores até se chegar aos conhecimentos ligados aos esportes, lutas, danças e ginástica.

## Objetivos específicos

- Utilizar as distintas linguagens para estruturar as experiências e explicar a realidade operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Estimular a vivência de ações motoras como caminhadas pela cidade, explorando a trilha de mobilidade urbana e enfatizando a importância da atividade física no desenvolvimento da saúde e valorizando os espaços naturais encontrados no município;
- Criar espaços de livre exploração por parte das crianças, estimulando o uso de múltiplas habilidades;
- Desenvolver as capacidades físicas e aprimorar as habilidades motoras nas mais diversas formas de atividades e brincadeiras, e não apenas na prática de programas de exercícios físicos;
- Realizar eventos esportivos, como gincanas, jogos de integração entre as turmas, corridas rústicas além de eventos que envolvam a dança e os jogos de luta corporal, tendo as crianças como protagonistas de todo o processo, desde as primeiras ideias até a sistematização prática das ações.
- Promover uma conscientização por parte das crianças sobre as ações que realizam, superando a simples prática pela prática.
- Proporcionar a vivência de múltiplas experiências, ampliando o repertório motor e cultural por parte das crianças.

Para atingir os objetivos deste projeto, as aulas são realizadas na forma de “pesquisa-ação-reflexão” onde o professor apresenta os conteúdos, dialogando e, questionando as crianças para a partir de suas respostas construir os conceitos de forma coletiva. Não ocorre a simples reprodução de um conceito proveniente dos

materiais didáticos. Com cada turma os conceitos são discutidos e descritos a partir dos conhecimentos prévios das crianças e daqueles conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Nas atividades práticas, para além de demonstrar o professor participa ativamente das aulas contribuindo para que as crianças percebam onde precisam melhorar, questionando-as nas situações de jogo, e contribuindo assim para a reflexão que leva a ação. Não existe aqui uma única maneira de se realizar a atividade, mas sim são apontados alguns caminhos.

A pesquisa leva as crianças até a ação (prática) e essa ação é pautada em um processo reflexivo que busca induzi-las a perceberem onde podem melhorar e quais os aprendizados que tais experiências produziram. Esse processo de problematização produz inúmeros efeitos como:

A problematização de uma situação de movimento leva os alunos a buscar a solução na experiência que cada um tem. Desta forma, a construção de movimentos é fundamental para que o aluno dê significações às suas ações e utilize para isto a experimentação, colocando em evidência seu mundo vivido (Surdi; Kunz, 2010, p. 268).

Essa mudança na forma de encarar a participação das crianças para além da simples reprodução traz reflexos importantíssimos no sentimento de pertencimento e no reconhecimento por parte da criança de que ela é um ser capaz. A esse respeito Surdi e Kunz (2010, p. 272) abordam que, ao se esvaziar esse espaço de participação e de reflexão por parte dos alunos o resultado será que: “O aluno, neste sentido, perde um espaço criador de dar um sentido diferente aos seus atos no decorrer das atividades de movimento e relacionar com suas experiências vividas”.

Cabe-nos, portanto, o papel de mediar as relações pedagógicas com as crianças, de tal forma que consigamos criar o ambiente necessário para que o protagonismo infantil emane.

De acordo com Santos (2014) ao abordar os conceitos de espaço e tempo para se brincar em um mundo globalizado, as mudanças sociais impostas pela Globalização transformam todos os

contextos, sendo que, no contexto escolar muitas vezes as propostas acabam por aprisionar as crianças e assim institucionalizando o brincar.

Para rompermos com essa lógica temos que encarar a infância como potente e capaz de criar e transformar os contextos sociais nos quais vive. Em prol disso é que defendemos um papel de educadores mais comprometidos com a criação de ambientes ricos e promissores do desenvolvimento do protagonismo infantil.

Como mencionado anteriormente após formular teoricamente uma proposta voltada ao desenvolvimento infantil, tendo o brincar como mote das ações pedagógicas e as crianças como protagonistas, percebi que a cada nova aula as crianças se mostraram mais participantes e questionadoras. No início do ano letivo havia mais passividade em algumas turmas, mas com o passar do tempo começaram a perguntar, sugerir jogos e brincadeiras e transformá-los de acordo com suas necessidades, além, de conseguirem compreender a lógica interna de cada jogo que realizam, demonstrando assim que realmente estão internalizando os conhecimentos e que estes fazem sentido para elas.

Como forma de sistematização dos conteúdos trabalhados realizamos um evento sobre a cultura indígena onde as crianças da turma do 5º ano apresentaram uma dança, uma luta (Huka-Huka) e um jogo motor (cabo de guerra). Com a turma do 3º ano realizaram-se pequenas competições do atletismo (esporte de marca), além da organização da 1ª Corrida Rústica da Escola Pedro Costa Beber, a qual contou com a participação das crianças do 3º ao 5º ano. Com a turma do 4º ano estudou-se a organização de competições esportivas para a posterior realização de um torneio de Futsal e Handebol. Com as crianças do 2º ano organizou-se uma apresentação envolvendo os elementos ginásticos e a ginástica acrobática o qual foi um dos momentos de destaque durante o evento do Drive Thru da Escola que contou com a participação da comunidade escolar.

Esses são apenas alguns dos momentos onde os

conhecimentos trabalhados foram sistematizados na forma de evento aberto ao público, mas, para além desses momentos outros pequenos eventos e ações tem ocorrido com cada turma durante as aulas e assim a Educação Física dentro da escola vai ganhando destaque e valorização por parte da direção, professores e famílias, mas, principalmente vai tendo um novo sentido para as crianças.

## **Considerações finais**

Após trazer para a baila algumas reflexões e relatar um pouco das experiências vivenciadas no ano de 2023, faz-se necessário realizar uma análise crítica sobre os caminhos apontados com o trabalho realizado até aqui e pelas leituras e reflexões que essa caminhada proporcionou.

Primeiramente, pode-se perceber que, transformar as aulas de Educação Física em um espaço de aprendizado e vivência de experiências motoras positivas não é tão difícil assim. O primeiro movimento que deve-se fazer é ter em mente que a criança é um ser potente, capaz e que, pode e deve ser ouvida em todos os momentos da aula e, para além disso, participar ativamente dos processos educativos (planejamento, aulas, avaliações).

Em segundo lugar é preciso entender que a criança produz cultura e não apenas reproduz a cultura adulta. De acordo com Corsaro (2011), ao abordar o conceito de reprodução interpretativa de culturas por parte das crianças, estas: “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (Corsaro, 2011, p. 31).

É fundamental compreender a categoria social da infância e reconhecer o quanto as crianças são produtoras e influenciadoras dos contextos culturais infantis, e não apenas reprodutoras e influenciáveis pelos contextos adultos.

O terceiro momento desse processo deve partir do professor,

se colocar como pesquisador, buscar novos conhecimentos, ter intencionalidade pedagógica clara para desenvolver as suas aulas. Não cabe mais aqui o professor como mero aplicador de conteúdos e metodologias pedagógicas, é preciso participar, ouvir mais as crianças, acolher sugestões e apresentar questionamentos para que as mesmas possam refletir sobre as ações que realizam e construir conhecimentos acerca dos conceitos, além de reforçar a mudança de posturas, atitudes e valores.

Conforme aborda Santos (2014), enquanto profissionais devemos nos preocupar com o fato da escola estar reproduzindo certas concepções que muitas vezes limitam o brincar infantil desconsiderando todos os ganhos possíveis e em nome de uma “proteção” da criança que acaba por lhe aprisionar num corpo cada vez mais limitado.

Para superar esses desafios é necessário nos colocar enquanto produtores de conhecimento no contexto escolar e como educadores, sendo capaz de reconhecer que as crianças “[...] da instituição tenham a possibilidade de usufruir desse espaço com certa regularidade e principalmente com qualidade” (Santos, 2015, p.104).

A partir do processo de ação-reflexão-estudo é possível mudar o cenário escolar e assim conquistar o espaço que realmente é merecido enquanto professor de Educação Física. Os desafios são grandes, mas com muito trabalho, seriedade e humildade é possível construir uma bela história.

## Referências

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

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

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

CORSARO, William. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GALLAHUE, David. L; OZMUN, John. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GHIDETTI, F. F. **A Teoria do “se-movimentar” humano (TSMH) em questão** : limites e possibilidades para uma teoria da Educação Física. Dissertação. UFES, 2012.

KUNZ, E. **O movimento humano como tema**. Revista Kinein, UFSC, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000.

KUNZ, E., & COSTA, A. R.. A imprescindível e vital necessidade da criança: brincar e semovimentar. In E. Kunz (Org.), **Brincar & Se-Movimentar: Tempos e Espaços de vida da criança** (pp. 13-37). Unijuí, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan/abr, 2002.

SANTOS, S. R Espaço e tempo para o brincar em um mundo Globalizado. In. Globalização, espaço e tempo na educação, Unijuí, 2014.

SANTOS, S..R. **Infâncias e as experiências do brincar no espaço-tempo de uma escola de educação infantil do município de Ijuí**. Ijuí: UNIJUÍ, 2015. Dissertação ( Mestrado em Educação nas Ciências), Programa de Pós-Graduação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2015.

SARMENTO, Manoel, J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB v. 6, n. 03, p. 581-602, set./dez. 2011.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. FENOMENOLOGIA, MOVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 263–290, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.16075. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/16075>. Acesso em: 19 set. 2023.

# O BRINCAR COMO MEIO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline Odete de Carvalho<sup>1</sup>

## Introdução

Este texto busca explicitar a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem. A fundamentação teórica está centrada na compreensão de que o brincar é um importante agente na construção do saber. Ele envolve os indivíduos participantes em suas respectivas ações e os vários estados de consciência em relação aos diferentes contextos sociais.

Este tema surgiu da necessidade de buscar transformar a sala de aula em um lugar onde a criança sinta prazer em realizar as atividades de forma natural gerando assim uma eficácia maior no aprender. Para tanto buscaremos em referenciais teóricos reforçar a importância do brincar e sua eficiência como meio para a aprendizagem na educação infantil.

Brincar é um ato natural do ser humano que o acompanha durante toda vida sendo uma das atividades mais importantes para seu desenvolvimento integral e saudável. É a linguagem própria da criança, a forma com que se comunica, se expressa e aprende. Amplia o psicomotor e o linguístico bem como faz ajustamentos afetivos, emocionais e psicológicos. O ato de brincar proporciona

---

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Educação Física - FACEPAL - Palmas PR. Licenciatura em Pedagogia - UNITER São Miguel do Oeste SC. Pós-graduada em Educação - AVM Faculdades Intergradadas RJ. E-mail: jackydecarvalho@gmail.com

a criança a possibilidade de ligar as coisas umas com as outras gerando compreensão. No brincar ocorre um processo de troca, partilha, confronto e negociação gerando momentos de equilíbrio e desequilíbrio, propiciando novas conquistas gerais e coletivas. Brincar é fonte de prazer e ao mesmo tempo de conhecimento e autoconhecimento.

A criança que brinca é feliz, precisa e deve ser respeitada, precisa de oportunidades, tempo e espaço suficiente. Brincando a criança tem a chance de expressar suas emoções tanto em casa quanto na escola o que muitas vezes não é possível de outra maneira.

O Brincar, usualmente também chamado de “lúdico”, é um assunto que tem tomado espaço no panorama nacional, por ser o brincar a essência da infância. Através do brincar a criança faz o que mais gosta de fazer, assim, está unindo o fazer com o prazer e o aprender.

Assim sendo, lúdico é a qualidade daquilo que se estimula através da fantasia, do divertimento ou da brincadeira. Trata-se de um conceito bastante utilizado na educação, principalmente a partir da ideia de “jardim de infância”. Ainda, defendia o uso pedagógico de jogos e brinquedos que deviam ser organizados e sutilmente dirigidos pelo professor. Temos vários pensadores/educadores/pesquisadores, como Piaget e Montessori que alertam para a importância do lúdico, do brincar na infância e nele o vínculo poderoso com a aprendizagem de forma integral e verdadeira.

É possível compreender o lúdico a partir das teorias pedagógicas que lhe dão suporte. No âmbito educacional nacional, o lúdico começa a ter sentido, ganha mais espaços, fato antes considerado pelas escolas desnecessárias no processo educacional.

Com as grandes formulações a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9394/1996), e logo depois do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi discutida minuciosamente a prática pedagógica, que a partir de então deu maior importância ao lúdico no processo de aprendizagem e construção do saber. Portanto no contexto escolar, a ação lúdica

propõe manifestações que criam e recriam a possibilidade de imaginação e transformação da prática vivida do aluno, sendo que o educador com suas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento da criança.

Quando se fala em ludicidade, em geral vem em mente o brincar da criança, o lazer do indivíduo, assim como o jogo lúdico como recurso pedagógico. Tais aspectos entre outros, comumente associado a ludicidade é bastante compreendido se observamos nos âmbitos institucionais de ensino as finalidades que foram sendo atribuídas ao lúdico no decorrer das construções e reconstruções das práticas curriculares de ensino e sobretudo, nas pesquisas do cenário nacional e internacional sobre a ludicidade no campo das ciências físicas e sociais.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Ela atende crianças de zero a cinco anos de idade, que estão tendo os primeiros contatos com a escola, e por isso mesmo integra ensino e cuidado, funcionando como um complemento da educação familiar. Mas qual a finalidade da educação infantil?

Seu principal objetivo é promover nos pequenos estudantes o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação. É nesta fase também que as crianças começam a interagir com pessoas de fora do seu círculo familiar e comunitário, principalmente através da realização de jogos e atividades que envolvem a ludicidade. É considerada uma das mais importantes etapas da formação das crianças, pois é onde elas começam a existir fora do convívio familiar, o que envolve lidar com diferenças, o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, ainda a criação de laços de amizade e as descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Ela funciona como uma base para as demais etapas da educação formal, e o correto aproveitamento desta etapa permite que os pequenos cresçam com mais autonomia e tenham mais sucesso em sua vida escolar e individual.

A educação infantil no Brasil é um direito da criança, sendo

o estado obrigado a disponibilizar espaços e profissionais adequados para atendê-la corretamente. Por isso encontramos em todas as regiões do País instituições de ensino públicas que atuam como creches e pré-escolas, mas diversas escolas particulares também oferecem educação infantil, o que dá aos pais e responsáveis a chance de optar por aquela que está de acordo com as suas possibilidades financeiras e/ou como o que acreditam ser o mais adequado para sua criança. A depender da idade dos pequenos, devem ser matriculados em creches até três anos ou escolas (pré-escolas) de 4 e 5 anos.

Nesta fase o brincar é uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece a autonomia da criança e contribui para a quebra de estruturas defensivas que possam estar impedindo a aprendizagem. Nesse caso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano.

Brincando a criança reconhece o seu espaço e o do outro, cria situações e soluciona questões aprendendo a respeitar e interagir de forma natural, trabalhando o ser em sua totalidade favorecemos seu desenvolvimento integral proporcionando condições para que ele construa seu conhecimento e seu processo de aprendizagem não só durante a educação infantil, mas também ao longo da vida.

Neste artigo veremos a importância do brincar, dos brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Mostraremos que o brincar pode estar nos auxiliando num processo de estruturação e de re-significação da aprendizagem, vivenciando de que forma o prazer de aprender ludicamente mudará o rumo da relação ensino-aprendizagem trabalhando o ser de forma total, podendo favorecer o seu desenvolvimento e desta forma proporcionar condições para que ele construa o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem.

## Do brincar ao prazer de aprender

Não devemos esquecer que desde a formação da primeira civilização até os dias atuais. O ato de brincar é inerente ao homem principalmente na infância é considerada conduta espontânea e livre. Desde a antiguidade as crianças participavam de diversas brincadeiras como forma de diversão e recreação (WAJSKOP, 1995): Jogos de demolir e construir, rolar aros, cirandas, pular obstáculos são exemplos de brincadeiras existentes desde a antiguidade (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 1992). A capacidade de inventar, de imaginar leva a estar sempre superando seus limites, buscando novos desafios e obstáculos.

Existe uma relação estreita entre o brincar e a aprendizagem. Se no passado estes termos eram dicotômicos e se contradiziam, no mundo contemporâneo se entrelaçam. Nos dias de hoje, onde as exigências cognitivas são precoces, a criança perde o espaço de brincar para o espaço da aprendizagem interferindo na dinâmica natural do desenvolvimento psicológico da criança.

Os adultos tendem a considerar a brincadeira como uma simples distração das preocupações ou mera forma da criança passar o tempo. Dizem “Está apenas brincando”.

Porque a criança brinca? A criança brinca para compreender o mundo, brinca para se compreender no mundo, na interação com os outros.

Ao brincar a criança vive o prazer de agir simultaneamente com o prazer de projetar-se no mundo em uma dinâmica interna que promove a sua evolução e a maturação psicomotora e psicológica.

Portanto, o que é brincadeira, ou que pode ser brincadeira? Pode ser a forma pela qual as crianças desenvolvem suas potencialidades humanas básicas, uma espontaneidade e individualidade de resposta à realidade e portanto, também o auto-respeito e um apetite saudável por experiência, conhecimento e habilidade.

Quando brinca a criança estimula sua capacidade de

imaginar, criar, construir, pois os desafios encontrados nesse universo mágico são muitos e não se distanciam da realidade, haja visto que neste mundo encantado são formados conhecimentos que ajudarão a conhecer as leis e características da vida “exterior”. (ALVES, 2003:25) já dizia: “a curiosidade é uma coceira que dá na idéia”.

Vigotski (2010, p. 142) já dizia que “as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes”. Dessa forma, observa-se diferentes pontos de vistas relacionados ao desenvolvimento infantil através de jogos e atividades lúdicas. A brincadeira e os jogos influenciam as crianças pela forma natural em que acontecem a criança aprende a construir valores importantes para sua vida. A ludicidade é uma necessidade do ser humano. Os jogos, as brincadeiras são os principais meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social onde vive.

Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades, além de estimular a curiosidade, autoconfiança e autonomia proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. A brincadeira é uma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998).

A incorporação de brincadeiras na prática pedagógica

desenvolve diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos para a criança. As brincadeiras funcionam como exercícios vinculados ao prazer de viver e aprender de forma natural e agradável.

Alves (2003, p. 22), afirma que “todos os homens enquanto crianças têm, por natureza, desejo de conhecer” e, ainda, para o mesmo autor, “Querer é desejar. Todos somos movidos pelo desejo. As crianças aprendem movidas pelo desejo” (ALVES, 2003, p. 88).

## **O brincar e a construção do conhecimento**

A construção do conhecimento se faz nas relações e inter-relação que há entre o ambiente e as ações humanas, o sujeito, em suas diferentes situações de vida, constrói e reconstrói saberes adquirindo apropriação construtiva do conhecimento. As inter-relações acontecem na ação do brincar, onde a criança interage com outros seres a fim de se manifestar enquanto sujeito que sente, pensa e age.

O brincar é considerado ação que induz ao prazer, e para SANTINI (1996), brincar a cima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança desenvolve-se como ser criativo, pois a relação onírica com as situações do mundo em sua volta permitem-na criar sua cultura ao mesmo tempo que identifica-se com a sociedade em que faz parte.

Assim, as formas como as crianças expressam suas experiências através de seus corpos, movimentando-se, explorando o espaço físico e seus imaginários, criam possibilidades novas de ações originadas e aguçadas por suas próprias vivências, o que determinam o nível de desenvolvimento e aprendizagem pela sua ação de brincar.

Nas ações e vivências que permitem a construção do saber e

aprendizagem significativa, o brincar exercerá um importante papel, pois é através das ações lúdicas, das vivências e das experiências diferenciadas que haverá a aprendizagem, e na ação do brincar os educandos terão a possibilidade de tornar consciência e decisões, formulando conceitos e respeito de sua realidade, levando-o a serem críticos quanto a sua forma de pensar. o brincar não significa simplesmente divertir-se, isso porque é a maneira mais completa com que a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, produzindo conhecimento.

O brincar deve ser entendido como um processo de construção de novos conhecimentos deve-se ter cuidados, para que a prática lúdica não se torne algo reduzido e pensado como o ato de brincar, ser apenas um momento de distração e gasto energético feito de qualquer maneira. Cabe ao educador definir objetivos que pretende alcançar utilizando uma metodologia adequada as atividades lúdicas, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber do educando.

Oliveira (2010, p. 17) ainda coloca que “o brincar ensina a criança a escolher, a assumir, a participar, a delegar, a postergar”. Quando a brincadeira é realizada em conjunto, ela se torna uma das melhores experiências de sociabilização, uma vez que para fazer parte do grupo, é necessário aprender a tomar conta dos próprios impulsos de hostilidade e desagregação. Assim, a construção dos conceitos e dos valores, onde muitas vezes as crianças podem vir a excluir ou a menosprezar aquele que não se integra bem ao grupo. (OLIVEIRA, 2010).

O desejo de brincar é tão grande e fascinante que ao se deparar com uma tarefa que lhe cause curiosidade, sente prazer em descobrir, lança mão do corpo inteiro para o desvendamento do novo, do desconhecido, o prazer é regido pela vontade, ânsia de conhecer, descobrir algo que é novidade.

O lúdico tem o poder de fazer suas próprias expressões, pois com características próprias dele com a alegria, a espontaneidade, e o prazer traz consigo o lazer educativo, o qual apresenta-se como

um elemento indispensável para a prática prazerosa e divertida de aprender, as escolas deveriam incorporar em seus currículos, a lógica do construir e aprender conhecimentos através deste, pois é no cerne do lúdico que está o prazer em, aprender com a prática vivenciada e o desejo de ser feliz. ALVES (2003, p. 101) nos diz: “há duas coisas que a gente aprende coisas que dão prazer e coisas que são úteis”.

Quando utilizamos o lúdico na escola estamos buscando também um resgate cultural da criança, onde ela traz a escola vivências aprendidas em casa, com os amigos, na sua comunidade, ou seja, resgatando movimentos muitas vezes passados e modificados no decorrer de gerações.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo.

A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Segundo TEIXEIRA (1995), apud NUNES, várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem. O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.

Tanto para Vigotsky (1984) como Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde a capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos.

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um

adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A realidade da vida da criança provoca influência no seu brincar, e este reflete em sua vida e em seu desenvolvimento. Oliveira (2010, p. 105) afirma que “aprender a brincar de forma simbólica, representando a realidade onde vive, resgatando suas lembranças e valores, regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e de sempre”. O senso lúdico pode vir a desempenhar um papel fundamental, tanto no início como no fim da vida, na constituição prazerosa e funcional de um ambiente onde a pessoa se sinta “em casa”, interagindo com maior espontaneidade e soltura.

## **O professor como mediador do brincar/aprender**

Nos últimos anos a preocupação do profissional educador, principalmente na educação infantil é a busca por qualificar-se para atender as funções indissociáveis de cuidador e professor no atendimento a criança.

Para isso ele precisa manter a relação coerente entre prática e teoria traçando objetivos concretos e entendendo que a aprendizagem se dá também fora da escola. Neste sentido, o lúdico como princípio e elemento de contribuição para o desenvolvimento da criança é um novo horizonte para a educação, que inspira ser inovador para se aprender brincando.

O educador tem como papel ser um facilitador das brincadeiras, sendo mediador entre as crianças e objetos, organizando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, cuja função seja buscar propiciar um ambiente prazeroso, saudável e não discriminatório

de experiências educativas e sociais variadas sendo necessário compreender que as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras e que embora recebe estímulos e/ou “situações planejadas” ela é autora do seu brincar. Ainda, sempre que possível o educador deve participar das brincadeiras e aproveitar para questionar com as crianças sobre as mesmas.

É preciso despertar a ludicidade interior do educador, suas potencialidades sensíveis, posto que o prazer é o dinamizador do conhecimento, algo necessário na sua formação pessoal e na sua prática educativa [...]” prazer fornece a motivação e energia ao processo criativo, que por sua vez, aumenta o prazer, a alegria de viver” (LOWEN, 1970, p. 219).

Ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade (CARVALHO, 1992, p. 28).

A mediação do professor no sentido de conseguir evidenciar as possibilidades de aprendendo dentro do brincar é fundamental para a aprendizagem é ele que vai tornar uma brincadeira com uma com um boneco uma aula sobre o as partes do corpo, a montagem de blocos o momento de aprender contar e concuminante as cores, assim, se faz necessário ao professor este preparo e esta visão apurada de que toda brincadeira é a forma mais natural para a criança aprender em especial na educação infantil.

Contudo, compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona.

A essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (GONZAGA, 2009, p. 39).

Assim, estar ao lado do aluno, acompanhando seu

desenvolvimento, buscando reconhecer suas conquistas e dificuldades para poder optar por um BRINCAR adequado para idade, o percurso a ser seguido nesse processo estará ligado as possibilidades da criança e ao seu nível de desenvolvimento potencial tendo essa visão e o objetivo de proporcionar a aquisição de conhecimentos em todos os aspectos humanos tornará o professor um real educador e um valioso “brincador”.

## **O método montessori e a pedagogia Waldorf**

Em se tratando de aprender brincando duas grandes referências são o Método Montessori e a Pedagogia Waldorf.

Maria Montessori (1870–1952), educadora Italiana, cursou medicina em Roma onde iniciou suas pesquisas sobre a educação de crianças com deficiência mental. Criou um método educativo conhecido pelo seu próprio nome que se estendeu para todas as crianças não somente as com deficiências, baseado no entendimento que a criação de um ambiente que estimulasse a criança como móveis adaptados que possibilitem o livre acesso aos recurso e também facilitando a mobilidade.

Mostessori foi uma das primeras mulheres a formar-se em medicina. Ao longo de seus estudos criou a celbre frase “Brincar é o trabalho da criança!”. Trabalhava sempre no intuito de levar as pessoas o entendimento que no brincar a criança trabalha na construção de si mesma pois é um dos principais aspectos de sua vida.

Nesta metodologia a educação infantil é chamada de “Primeiro Plano de Desenvilmento” este é guiado por Períodos Sensíveis, ciclos durante os primeiros anos de vida em que o interesse, o foco, e os esforços da criança são direcionados completamente para uma área do desenvolvimento, ou seja, para o movimento , a linguagem ,os sentidos, aescrita, a matemática....e se a criança tiver liberdade para perseguir seus interesses durante esses períodos se desenvolverá com mais facilidade, fluidez, aparentemente sem

esforços e os resultados serão muito superiores ao que seriam se os períodos sensíveis (Educação Infantil) fosse, ignorados ou suprimidos.

Montessori não podia observar o cérebro, mas observava o comportamento, e sabia que as crianças tinham um tipo de mente muito especial que chamou de "Mente Absorvente", com isso explicou como a criança parte do "nada" e chega a construir um ser humano competente e forte em breves seis anos de vida.

Assim como Montessori, Rudolf Steiner, filósofo austríaco desenvolveu a pedagogia Waldorf que baseia-se numa observação íntima do "ser criança".

A Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica baseada na filosofia da educação do filósofo austríaco Rudolf Steiner, fundador da antroposofia. A pedagogia procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos. O objetivo é desenvolver indivíduos livres, integrados, socialmente competentes e moralmente responsáveis. As escolas e professores possuem grande autonomia para determinar o currículo, metodologia e governança. Nesta pedagogia dá-se uma importância fundamental à educação nos primeiros sete anos de vida da criança e o brincar tem um valor preponderante nesta fase.

O brincar livre, não dirigido ou proposto, é visto como o maior e o melhor estimulador para um desenvolvimento que esteja de acordo com a maturidade etária e as capacidades individuais de cada criança. O impulso natural interior da criança para aprender a se tornar um ser sociável, para adaptar-se e adequar-se ao ambiente encontra-se na ação do brincar livre. Ela procura a atividade lúdica que melhor corresponde às suas necessidades evolutivas momentâneas, seguindo inconscientemente, instintivamente os estímulos provenientes de uma sabedoria corpórea.

Defende que os objetos e os brinquedos devem ser de materiais naturais, duradouros e bonitos pelo ponto de vista da estética já que irão influenciar a formação dos órgãos dos sentidos e, indiretamente, despertar o amor e o respeito a natureza.

Além dos brinquedos estruturais usuais como boneca de pano, carros de madeira, etc... dá-se muita importância na pedagogia Waldorf ao oferecimento de objetos rústicos e naturais como por exemplo, sementes de vários tamanhos, tocos de madeira também de vários tamanhos e formas, conchas, pedras, raízes e tudo que possa estimular a fantasia da criança, que logo encontrará uma “utilidade” para eles. Também são oferecidos instrumentos musicais bem afinados e de percussão para que cada criança vá os descobrindo.

A metodologia Montessoriana esta presente em quase cem por cento dos espaços que trabalham com educação infantil fortemente explicitada na parte da mobília e, claro também norteia planejamentos de muitas escolas e profissionais, já a pedagogia Waldorf ainda é pouco conhecida popularmente, apesar de existirem 1092 Escolas Waldorf no mundo em mais de 64 países e sendo dessas 1857 jardins de infância o que torna esse um dos maiores movimentos educacionais independente do mundo. No Brasil existem 88 escolas Waldorf e mais 170 instituições em processo de filiação.

## **Considerações finais**

A partir dos ideais e objetivos expostos e pesquisados, concluiu-se que o desenvolvimento infantil através do brincar é a forma mais humana de ensinar.

De alguma maneira a brincadeira se faz presente na criança e agrega nela elementos indispensáveis para com o relacionamento com a aprendizagem bem como com as pessoas e o meio.

A criança aprende brincando. No ato de brincar consegue expor totalmente e naturalmente os seus sentimentos, se envolvendo nas brincadeiras ela vai se conhecendo, além de conhecer outras crianças e aprender a conviver e respeitar. Introduzir o brincar como meio para chegar a aprendizagem na educação infantil é de extrema importância e valia. A memória, a linguagem, a atenção,

o desenvolvimento de habilidades, a afetividade, a convivência, o respeito.

O brincar é uma necessidade humana, a criança desenvolve suas potencialidades em sua totalidade e adquire conhecimentos brincando.

Evidenciamos ainda a necessidade de levar aos professores tais conhecimentos explicitados neste artigo visto que são tão relevantes e podem ser agentes eficientes na missão de transmitir conhecimento.

Nos sentimos satisfeitos e entusiasmados ao observar e estar em contato com uma gama teórica bibliográfica tão rica com referências ao nosso tema o que nos levou a concluir que BRINCAR leva o indivíduo a um aprendizado completo e eficiente por valorizar e respeitar o “ser criança” e a educação infantil que proporciona a incursão na vida fora da família, ainda a iniciação a vida escolar que sendo repleta de um “aprender brincando ou brincar aprendendo” será de muitas alegrias e realização e um indiscutível e valioso alicerce para toda vida.

## Referências

ALVES, Rubens. *Conversas sobre Educação*. Campinas, SP, Verus Editora, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais e LDB (lei nº9.394, de 1996)* Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

CORTELAZZO, I. B. de C.; ROMANOWSKI, J. P. **Pesquisa**

**e Prática Profissional: instrumentos de investigação.** Curitiba: IBPEX, 2006.

LAR MONTESSORI. Disponível em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete lúdico. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/ludico/> . Acesso em: 30 de ago. 2020.

CARVALHO, *A.M.C. et al.* (Org.). Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca.São Paulo: Casa do Psicólogo,1992.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 9 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança.** Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

PIAGET, Jean. **Por uma Educação Romântica.** Campinas, SP, Papirus, 2002.

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009.  
A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

EDUCA BRASIL. Disponível em: <https://www.educamaibrasil.com.br/etapa-de-formacao-e-series/educacao-infantil>. Acesso em: 30 ago. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

# REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Eliane Casaril<sup>1</sup>

Taiza Gabriela Zanatta Crestani<sup>2</sup>

Rodrigo Luis Mingori<sup>3</sup>

## Introdução

Desde a década de 1960, inúmeros autores da área da educação e da psicologia têm acentuado a importância da ludicidade no desenvolvimento cognitivo, psicossocial, motor e afetivo de crianças (DIAS et al, 2015). Tendo início no iluminismo o desenvolvimento posterior de diversas abordagens filosóficas e psicossociais convergem num ponto: a criança não deve ser caracterizada como um “adulto em miniatura”. Isso significa que é preciso reconhecer a existência de sua própria forma de ser e estar no mundo, e também os mecanismos que constrói e mobiliza para interpretá-lo. Para tanto, as estratégias lúdicas mostraram-se fundamentais, na medida em que podem ser compreendidas como ferramentas de investigação motivadoras, para além da tríade tradicional conteúdo/explicação/assimilação, onde cabe ao professor ministrar e ao aluno absorver de modo passivo

---

1 Graduação em Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina.

2 Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Toledo e docente do curso de Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina. taizagzcrestani@hotmail.com.

3 Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, rodrigomingori@hotmail.com

(RODRIGUES, 2012).

Neste caminho salienta-se que, quando combinada ao planejamento de ações pedagógicas, as atividades lúdicas tendem a envolver os alunos, fomentando a participação e abrindo espaço para a expressão da curiosidade e o fortalecimento do senso de cooperação, autoconfiança e respeito (CARMO, 2016). Além disso, quando se permite a manifestação da imaginação infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, entende-se que a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança (KISHIMOTO, 2001).

A partir do momento em que a criança deixa a Educação Infantil e inicia uma nova experiência no Ensino Fundamental temos uma maior ênfase no letramento, ganha vez o conteúdo dos currículos padronizados e pré-determinados pela legislação e instituição escolar. Assim, ao migrar da pré-escola para o Ensino Fundamental, a criança pode identificar mudanças no ambiente e nas relações de ensino e aprendizagem (LIBERALI e LIBERALI, 2011).

A psicologia traz pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem e nas diversas interações sociais no ambiente escolar. Intervenções psicológicas nas escolas tendem a favorecer os processos de mediação e engendrar processo de transformação que ampliem potencialidades. No que diz respeito à importância da ludicidade na vida escolar, assumir uma perspectiva interdisciplinar é fundamental. Em articulação, ambos profissionais da educação e da psicologia podem refletir de modo aprofundado sobre as estratégias adequadas a uma determinada faixa etária ou demanda, no intuito de facilitar a transformação de novas informações em elementos de conhecimento do mundo.

O estudo apresentado a apresenta dados de parte de pesquisa realizada no ano de 2021 com docentes do estado de Santa Catarina. Foram entrevistados profissionais atuantes na Educação Infantil no município de São Carlos/SC através de entrevista semi-estruturada para observar como se dão algumas

práticas pedagógicas em relação a ludicidade no contexto escolar. O instrumento de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste, via Plataforma Brasil. Ressaltamos a parcialidade dos dados, não é nosso intuito inferir de forma global generalizando o processo educativo a partir das entrevistas, e sim, tentar observar uma realidade de micro relações de educação a fim de possível comparação teórica e análise.

### **A importância da ludicidade na relação ensino/aprendizagem a partir de Vygotsky**

De acordo com Ariés (1981, p. 77), desde a Antiguidade, o elemento lúdico se faz presente nos processos educativos. Para o autor, “a prática de unir o jogo aos primeiros estudos justifica o nome ludus atribuído às escolas de instrução elementar, semelhante aos locais destinados à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito”. Assim, jogos e brincadeiras vêm mostrando a sua importância no processo de aprendizagem de tarefas, e, sobretudo no desenvolvimento de habilidades sociais. Ambos podem ser entendidos como recursos que facilitam a inserção da criança na cultura, e estimulam os processos de representação da vida e das relações que lhe dão contorno.

Ao contrário do que poderíamos supor num primeiro momento, nem toda brincadeira ou jogo tem propriedades lúdicas. Para que esta correspondência seja possível, considera-se que as atividades devem ser articuladas de modo a estimular a espontaneidade da criança, suas afinidades e capacidades (HUIZINGA, 1996; BROUGÈRE, 2010). Assim, a criança pode aprender consigo mesma, ou seja, a partir de quem é, quem foi e quem está se tornando. Tornando-a protagonista da sua própria aprendizagem.

De modo complementar, acrescenta Friedmann (2011) que a ludicidade sugere o reposicionamento dos sujeitos diante da

realidade, e não depende da presença de elementos concretos; seu grande trunfo reside na oportunidade que oferece para a criação de personagens, espaços, cenários e cenografias. Estes movimentos acontecem de maneira integrada, envolvendo questões emocionais, lógicas de interpretação, coordenação motora e senso de responsabilidade para com os envolvidos. Assim, tem-se que uma das características do lúdico, portanto, é o ato performático. Mas isso não significa que as atividades ou instrumentos lúdicos estejam apartados da vida. Muito pelo contrário: constituem-se como peças chave para o seu entendimento, que vai se tornando cada vez mais complexo ao passo em que a criança se desenvolve.

Segundo Luckesi (1994), primeiramente a criança brinca com o próprio corpo, e aos poucos vai se tornando ciente dos movimentos que desempenha com mais facilidade ou dificuldade (o que lhe dá mais conforto/prazer, e o que lhe parece desconfortável/desprazeroso). Junto ao percurso de entendimento das fronteiras do corpo físico e suas possibilidades de movimentação, a criança interage com tudo o que estiver ao seu alcance. Assim, a ludicidade torna-se parte do processo de entendimento das relações de diferença e de identificação.

Na segunda infância, a criança volta a sua atenção ao conhecimento do meio onde está inserida. O universo lúdico reflete, pois, o seu posicionamento diante das informações a que tem acesso, e o ato de brincar a permite aplicar a linguagem para conhecer os objetos e as pessoas e também auxilia na criação de teorias a respeito de como o mundo é ou deveria ser. Portanto, cumpre uma função de localização social para o sujeito, auxiliando-o no entendimento de valores e princípios (VYGOTSKY, 1998).

Na terceira Infância, período em que a criança inicia o ensino fundamental, o desenvolvimento de atividades lúdicas contribui sobremaneira para o processo de ensino e aprendizagem. O aspecto lúdico é um importante instrumento mediador na construção do conhecimento, pois a criança em seu mundo de imaginação e fantasia, através do faz de conta, irá amadurecendo capacidade de socialização, e por meio da interação irá experimentando

e conhecendo regras e papéis sociais que estão presentes nesse universo (VYGOTSKY, 1998).

O desenvolvimento de capacidades como aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, identificar sentimentos e emoções e ampliar a capacidade de interpretação e reflexão são importantes para conviver em sociedade. As atividades lúdicas abrangem estes três tópicos direta e indiretamente, por meio da potencialização da criatividade (VYGOTSKY, 1998). Assim, se inserida no contexto pedagógico, as atividades lúdicas tendem a acentuar o papel do educando como construtor do seu próprio saber na relação com o outro, e não apenas como um mero absorvedor de informações, acrítico (VYGOTSKY, 1991).

Salientamos que a ludicidade é um vetor que promove ações autônomas e quando inserida no contexto educativo, o transfigura enquanto setor de treinamento estritamente técnico, e delinea os caminhos da formação integral. Em outras palavras, ao propor o engajamento da criança por meio de atividades lúdicas, o educador está renunciando ao lugar daquele que tudo dela sabe e se percebe no direito de controlar. Ninguém nasce autônomo. A autonomia se conquista por meio de “pequenas” experiências de liberdade que se concretizam nas dobraduras da vida cotidiana. A função do professor é tão somente tornar cada vez mais frequentes estes espaços onde o respeito ao processo de apropriação e expressão do mundo é prioridade (FREIRE, 1996; RAUPP, 2011).

Tal configuração coloca, pois, o professor na condição que incita no sujeito a vontade de reconhecer a própria originalidade e aprimorar o seu rol de referências. Neste viés, o profissional da educação deve mostrar-se cada vez menos interessado no enquadramento de comportamentos em padrões fixos/estereotipados, e cada vez mais interessado na valorização dos processos de subjetivação que tornam o conhecimento (de si, do outro e das coisas) possível. Caso contrário, a função de mediação que nos descreve tão bem Vygotsky (1998), será prejudicada.

Ainda de acordo com o autor mencionado acima (1998),

um ponto fundamental em sua análise que funciona como horizonte de sua teoria é: todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social. Nesse sentido, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, pois são resultados das atividades práticas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Isso significa que a aprendizagem e sua aceção geral, desperta vários processos internos de desenvolvimento, que se consolidam impreterivelmente por meio da interação, e posteriormente assumem a forma de repertório personalizado sempre socialmente referenciado.

Entende-se que quando o professor utiliza recursos lúdicos no exercer do seu trabalho, ele contribui para instaurar o que Asbahr (2011) renomada pesquisadora brasileira da área da Psicologia Escolar, define como ações geradoras de motivos de aprendizagem. Motivos estes, não ditados ou impostos pela escola, mas elencados pelos próprios estudantes. Nos seus termos: “as ações geradoras de motivos de aprendizagem trazem a possibilidade de reconfiguração motivacional em que a busca de conhecimento vai se tornando um fim” (ASBAHR, 2011, p.180), justamente porque tem como foco principal a promoção de sentido pela via da não-censura. Em continuidade, a autora argumenta que a ação orientada do professor, quando ancorada em tais pressupostos, auxilia o educando na tomada de consciência do próprio comportamento pela via da descoberta, da experimentação e também da imaginação. Neste caminho, as ações lúdicas apresentam-se como recursos potencialmente transformadores.

### *Os processos de compreensão e planejamento de atividades lúdicas*

O termo ludicidade é bastante discutido em eventos na área da psicologia escolar e faz parte do cotidiano das escolas. Sua definição, conforme visto anteriormente, depende da própria noção de processo educativo, do que significa ser criança e também

do que é brincadeira. De maneira geral, a ludicidade abrange atividades de caráter livre e, neste sentido, para que uma brincadeira seja considerada lúdica ela deve respeitar a liberdade de escolha da criança (HUIZINGA, 1996; BROUGÈRE, 2010).

Os jogos e brincadeiras, somente quando planejados com este fim, tornam-se um facilitador para o entendimento do mundo no prisma da criança. Para Friedmann (2011, p. 46), as narrativas e atividades lúdicas, mesmo apresentando regras diferentes/informais, devem ser compostas por elementos aos quais a criança possa manejar, transformar, e utilizar como ponto de ancoragem para elaborar afetos, emoções, formas de pensar, aprimorar habilidades sociais e meios de expressão – tanto verbais quanto não verbais.

Através da coleta de dados observamos que os participantes compreendem que a brincadeira lúdica valoriza a participação ativa e criativa da criança, seu modo de ver o mundo e a si própria. Nota-se uma compreensão direcionada no as ampliar possibilidades de reconhecimento, e a partir disso, tornar o aprendizado mais confortável para a criança, partindo do que ela tem (suas potencialidades e inclinações), e não daquilo que lhe falta (utilizando como parâmetros noções genéricas).

Assim, para que uma estratégia lúdica faça sentido para a criança, os profissionais da educação precisam reconhecer o seu modo de associar e aplicar informações novas, de modo a transformá-las em conhecimento (MORIN, 2001). Atentar para as especificidades dos educandos é um grande desafio para os profissionais da educação na formulação de atividades lúdicas e na sua condução, pois elas devem assumir a função de elo comum: uma espécie de núcleo aberto e em torno do qual a criança tem a oportunidade de construir novas possibilidades para si mesmo, de maneira autônoma, mas não apartada da vida social.

Com o advento das novas tecnologias da informação e dos novos sujeitos e identidades que vem se formando em decorrência da inserção da vida cotidiana no mundo virtual (BAVARESCO, COLOGNESE; CRESTANI 2018), as atividades de lazer e

também as propostas de intervenção lúdicas tem sofrido alterações. Os debates intergeracionais abrangem, em grande escala, a discussão a respeito dos benefícios e dos prejuízos dos games e outras atividades de mediação pela via dos eletrônicos na vida de crianças e adolescentes.

Sobre este tópico, cabe assinalar que tais recursos não são a priori negativos ou positivos. O que determinará o seu caráter são os objetivos da utilização (substituição de outras atividades, ou compensação) e a sua frequência. Em sala de aula, eles podem ser aliados, mas, para tanto, assim como quaisquer outros elementos, necessitam estar alinhados à proposta pedagógica. Além disso, outras questões importantes devem ser consideradas, como as diferenças de acesso e compreensão, para que a escola não reproduza e fortaleça, arbitrariamente, padrões de desigualdade presentes na sociedade (BOURDIEU, PASSERON 2009; MORAES, 1997).

De acordo com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, a integração de ações numa perspectiva de complementaridade por parte dos profissionais da educação, deve priorizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou para entender um determinado fenômeno. Por isso, iniciativas deste caráter contribuem para o fomento de uma visão não fragmentada da vida e das relações. Na organização de atividades lúdicas, considera-se que a interdisciplinaridade se faz fundamental para a identificação das múltiplas causas ou fatores que intervêm no contexto socialmente compartilhado (BRASIL, 1999).

Segundo Morin (2001), a pessoa que entende o mundo a partir de uma única perspectiva, acaba empobrecendo a sua visão. É essencial atentar para o conjunto, na diversidade, e não para as partes de modo isolado. Desta forma o autor critica fortemente os currículos escolares, que em sua estrutura, enfatizam o fragmento, e defende a necessidade de reformar o pensamento para pensar a reforma no contexto educacional, tendo como eixo central a transdisciplinaridade. A arte, segundo Morin, é o ponto que mais dilui fronteiras entre as áreas do conhecimento, por isso, deveria se fazer cada vez mais e sempre presente no contexto da sala de aula.

De modo complementar, Borba e Goulart (2006) afirmam que a dança, o teatro, a música, as artes visuais e artes plásticas, produzem modificações e atualizações de novas formas de inserção e de visão de mundo. Isso nos leva a refletir sobre a forma de planejamento destas atividades no cenário escolar, ou seja: que tipo de mudanças os professores, através de ações lúdicas, estão querendo suscitar nos estudantes? Sobre o tema, um dos entrevistados comenta:

O meu planejamento ele é baseado nas quatro linguagens da arte [...] com a música, com o teatro, com a dança e a visual que seriam as obras, os desenhos né, então eu planejo a minha aula baseada nessas quatro linguagens, a música eu trabalho muito, muito os jogos teatrais [...] a partir da ABNCC [...] Na minha disciplina de artes eu trabalho bastante com a contação de história, com as histórias cantadas, com as cantigas de roda, com a dança com a expressão corporal [...] da cantiga de roda eu gosto muito. Nas brincadeiras de roda, eles desenvolvem assim o senso de responsabilidade, de olhar para o outro e respeitar até onde ele pode ir, né. Todo o trabalho dentro da arte, né, que eu posso trabalhar todo esse lado da brincadeira e do lúdico né, por exemplo, eu posso levar uma artista para sala de aula, uma obra de arte de um artista que trabalha jogos e brincadeiras e a partir dali ao invés de fazer o desenho eu vou pra questão prática, lá na minha escola é bem assim, eu faço todo esse trabalho, bem legal (Entrevistado 001).

Neste trecho, percebe-se o esforço em mostrar a aplicação da informação trabalhada em sala de aula no cotidiano das crianças. Ou seja, percebe-se a intenção de mostrar múltiplos espaços onde a expressão artística se mostra útil e necessária à autonomia de vida, fortalecendo a capacidade de criar e recriar. Novamente vale recordar Morin (2001), quando este coloca em destaque que a informação só se torna conhecimento quando somos capazes de aplicá-la no contexto ao qual pertencemos; se a educação institucionalizada não privilegiar a visualização desta correspondência do seu fazer, em mais contribui para afastar o sujeito da sua própria cultura. Ainda, cabe salientar que os termos “minha escola” utilizada por Ciranda, evidencia laços de identificação e reconhecimento para

com o exercício do seu trabalho.

### *As implicações da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem*

Aliar a brincadeira ao ensino tende a promover a familiarização da criança ao conteúdo e ao ambiente escolar, oportunizando experiências múltiplas de descobrimento, de invenção, de confirmação de hipóteses, etc. Para vestir a brincadeira com a roupagem da ludicidade na sala de aula, é fundamental que o professor respeite os movimentos individuais, sem perder de vista a sua integração ao coletivo, uma vez que o sujeito se constrói nas (e por meio das) relações.

Deste modo, entender como o ritmo e o estilo de aprender de um se encaixa ou se relaciona com o ritmo e o estilo de aprender de outro, sem hierarquizar estas diferenças, deve ser considerado um princípio norteador da prática pedagógica. Somente assim se torna possível implementar estratégias e ações lúdicas para promover a inclusão, e não para classificar “alunos bons” e “alunos ruins” (GODINHO, 2018).

No trecho de entrevista abaixo, um entrevistado apresenta suas impressões a respeito desta temática:

Qual a criança que não gosta de brincadeira né, toda criança gosta de brincadeiras, gosta de jogo. Para eles é uma coisa maravilhosa e elas são muito importantes. Sempre às vezes quando você trabalha o conteúdo, ou antes, pra inserir o conteúdo, você trabalha alguma coisa, a compreensão é muito mais fácil. Claro que sempre vai ter a criança que mesmo você brincando no próprio jogo às vezes ela não consegue compreender, mas a gente vai tentando construir esses conceitos né, junto com eles ali no momento (Entrevistado 002).

Ao mencionar a diversidade dos meios de conhecer o mundo por parte das crianças, Dama acentua que a sua intenção maior com a utilização de recursos lúdicos é facilitar a aprendizagem, de tal modo que soe divertida e a partir disso a criança foque mais

no processo em si do que nos resultados finais. É isso que torna a ludicidade um requisito necessário para a criança aliar noções amplas e básicas àquilo que é específico e complexo. Sendo a ludicidade - nas palavras de Vygotsky (1998) - o modo “típico de ser da criança”, deve permanecer aliada às atividades escolares, quando estas, de fato, têm como objetivo maior promover a compreensão da condição humana.

Falando sobre a repercussão da ludicidade no estabelecimento de vínculos sociais e afetivos, Poletto (2005) destaca que a escola se apresenta enquanto campo de interação entre as crianças e adolescentes, e entre estes e os adultos, ou seja: ajuda na impressão e renegociação de sentidos e significados. Na mesma linha, Modesto, Silva e Fukui (2020) acrescentam que as escolas precisam manter-se atentas ao fato de que a composição de um universo lúdico depende mais da postura dos agentes envolvidos, do que da presença ou ausência de artefatos materiais.

Cabe mais motivar as crianças a desenvolverem os próprios objetos para compor este universo, sendo eles reais ou imaginários, para que com base neles possam criar problemas e suas respectivas soluções, encenar situações e refletir sobre o seu cotidiano, etc., do que preocupar-se prioritariamente com a inserção de equipamentos de última geração (como se a ausência destes inviabilizassem as ações lúdicas). As formas de conhecer e entender o mundo são diversas, não existe uma receita ou padrão que se aplique para todos os estudantes, e isso desconstrói totalmente a ideia de que algumas crianças conseguem compreender determinadas coisas e outras não. Essa divisão é impossível de ser feita: se pudéssemos aceita-la estaríamos automaticamente concordando que nem todos são capazes de exercer sua capacidade criativa ao interagir com o ambiente externo e seus estímulos. Inevitavelmente, toda forma de contato – com pessoas, objetos, informações - implica em construção ativa.

Percebe-se que as ações lúdicas, a partir dos dados coletados, configuram-se enquanto oportunidade de descoberta, ou seja, de contato com conhecimentos ainda não assimilados – quase como

um elo essencial que conecta aquilo que a criança já aprendeu e “até onde ela pode ir”, utilizando de recursos já desenvolvidos no contato com aqueles com quem compartilha experiências. A ludicidade, portanto, pode ser entendida como um espaço de (re) elaboração de habilidades e competências, que primeiramente acontece a nível interpsicológico, e posteriormente se concretiza a nível intrapsicológico. Neste viés, salienta Pimentel (2008), amparada na perspectiva histórico-cultural, que é possível reconhecer múltiplas zonas de desenvolvimento em relação a um mesmo indivíduo. O potencial de desenvolvimento mobiliza conhecimentos “a partir de como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa se envolve” (PIMENTEL, 2008, p. 115).

Quando o educador consegue valorizar a história da criança (isto é, a sua trajetória formativa), e as articula junto às propostas pedagógicas que pretende desenvolver, fornece apoio e suporte para a criança durante esta experiência de travessia. Considera-se que a ludicidade é um dos elementos importantes para promover a familiarização da criança com o novo ambiente. Assim, os profissionais da educação que atuam junto ao Ensino Fundamental podem considerar o lúdico como aliado e utilizá-lo no desenvolvimento e na construção de conhecimento.

## **Considerações finais**

Por fim é possível confirmar a importância da ludicidade como elemento da práxis pedagógica. Uma atividade planejada que possibilita o desenvolvimento cognitivo de funções psicológicas superiores da criança através da mediação do docente deve ser incentivada no âmbito escolar, não só na primeira infância.

Considerando a escola como espaço de formação do ser humano, a partir da significação social que dá para sua existência, a ludicidade é uma atividade formadora, que possibilita o estudante conhecer-se e relacionar e re-interpretar os elementos que compõem sua realidade na prática e exercício do jogo, da brincadeira. A

brincadeira lúdica, como vimos, pode proporcionar a re-elaboração das relações, das figuras, onde a criança o lugar que ocupa no mundo e os elementos ao seu redor, podendo reorganizá-lo e analisar novas perspectivas.

## Referências

ASBAHR, F.S.F. & SOUZA, M.P.R. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Enviado à 35ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), 2012.

BAVARESCO, P. R. COLOGNESE, S. A. CRESTANI, T. G. Z (2018). Cyber-relações: sujeitos e identidades nas redes sociais. **Revista Ambivalências**. 6. 322. 10.21665/2318-3888.v6n11p322-347.

BORBA, Â. M ; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, J, PAGEL, S, D, NASCIMENTO, A, R do (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**.

BRASIL. Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2007. pp. 47- 56.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes 2009. 266 p.

DIAS, Stefania Germano et al.. **O olhar da psicologia sobre a importância da ludicidade no contexto escolar**. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16485>. Acesso em: 02/11/2021 15:45.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, A. **A importância do brincar.** Diário da escola, 2003.
- FRIEDMANN, A. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Doutorado). São Paulo, 2011.
- GODINHO, D. G. **A ludicidade como fator de inclusão dos alunos do Ensino Fundamental I na iniciação esportiva.** 2018. 34 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Centro Desportivo, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018. Disponível em [https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/1063/1/MONOGRRAFIA\\_LudicidadeFatorInclus%c3%a3o.pdf](https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/1063/1/MONOGRRAFIA_LudicidadeFatorInclus%c3%a3o.pdf)
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- LIBERALI, A. C. D; LIBERALI, J. C. **Sala de aula - Cadê a ludicidade que estava aqui? Reflexões sobre o brincar no ensino fundamental.** X Congresso Nacional de Educação Educere. 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/6395\\_3922.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/6395_3922.pdf) Acesso em 01 Jul, 2021.
- LUCKESI, C, C. O Lúdico na Prática Educativa. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, V. 23, nº 119/120, jul/out., 1994.
- MORAES, D. (Org.) **Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea.** Campo Grande, Letra Livre, 1997.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do**

**Futuro.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude, **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.** (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, 2009. s.d., 302 PP

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicol. educ.** São Paulo. v.26, p. 109-133, jun. 2008.

RAUPP, R, M. **A importância da ludicidade no desenvolvimento da autonomia moral infantil de crianças de 5 e 6 anos.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia: Ensino a Distância: Licenciatura. 2011. <http://hdl.handle.net/10183/71971>.

RODRIGUES, J. N. **Ludicidade:** O jogo como uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental. 2012. 52 f., il. Monografia (Licenciatura em Educação Física)—Universidade de Brasília, Macapá-AP, 2012. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/4569> Acesso em 01 Jul, 2021

VYGOSTKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOSTKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# EDUCAÇÃO PARA TODOS: O PAPEL FUNDAMENTAL DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJAS)

Ionara Soccol Schenatto<sup>1</sup>

## Introdução

A busca pela educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir que todas as pessoas, independentemente de sua idade, origem socioeconômica, habilidades ou circunstâncias, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade. Neste contexto, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) desempenham um papel crucial na promoção desse ideal, oferecendo uma segunda chance de educação para aqueles que, por diferentes razões, não conseguiram completar sua escolaridade na idade apropriada. Este trabalho busca explorar a importância dos CEJAs na concretização da educação para todos, examinando suas origens históricas, evolução ao longo do tempo e abordagens inovadoras para alcançar a educação inclusiva.

A história dos CEJAs remonta a movimentos de educação popular do século XIX, que buscavam proporcionar alfabetização e educação básica para adultos que não tiveram acesso à escolarização durante a infância. Ao longo dos anos, essas instituições evoluíram

---

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Letras/ Português/Espanhol pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. e-mail: ionarasm@gmail.com

para atender às necessidades educacionais de uma ampla gama de pessoas, oferecendo programas de ensino fundamental e médio, preparação para exames de certificação e oportunidades de formação profissional. Essa evolução reflete um compromisso contínuo com a educação ao longo da vida e a inclusão de todos os membros da sociedade no processo educacional.

No entanto, os CEJAs enfrentam uma série de desafios na busca pela educação inclusiva, incluindo questões econômicas, lacunas de aprendizado, barreiras linguísticas e culturais, e estigma social associado à educação de adultos. Para superar esses desafios, os CEJAs adotam abordagens inovadoras, como programas educacionais flexíveis e personalizados, parcerias colaborativas com outras instituições e comunidades, e investimentos em capacitação profissional e desenvolvimento curricular.

Nesta perspectiva, este trabalho busca não apenas analisar os desafios enfrentados pelos CEJAs na promoção da educação inclusiva, mas também destacar suas soluções inovadoras e seu impacto positivo na vida de milhões de adultos em todo o mundo. Ao explorar as origens, evolução e abordagens atuais dos CEJAs, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda do papel fundamental dessas instituições na construção de sociedades mais justas, equitativas e educadas para todos os membros da comunidade.

## **Origens e evolução dos CEJAs: uma breve história da educação de jovens e adultos**

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) representam uma resposta crucial às necessidades educacionais de um segmento da população muitas vezes negligenciado pelos sistemas tradicionais de ensino. Sua história remonta a movimentos e iniciativas que buscavam fornecer educação a adultos que não tiveram acesso à escolarização durante a infância.

Segundo Nosela (1987, p. 08):

No século XIX, emergiram movimentos de educação popular que visavam combater o analfabetismo e oferecer oportunidades educacionais básicas para adultos. Esses esforços foram fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre a importância da educação ao longo da vida e da inclusão de todos os membros da sociedade no processo educacional.

Com o passar do tempo, o reconhecimento oficial da importância da educação de adultos cresceu, com organizações internacionais, como a UNESCO, destacando a necessidade de programas educacionais adaptados às necessidades específicas dos adultos. Isso levou à criação e expansão dos CEJAs em muitos países ao redor do mundo.

Durante o século XX e início do século XXI, os CEJAs evoluíram para atender a uma ampla gama de necessidades educacionais de jovens e adultos. Como explica Bedin (2006, p. 44): “Eles passaram a oferecer não apenas programas de alfabetização básica, mas também cursos de ensino fundamental e médio, preparação para exames de certificação e oportunidades de formação profissional”.

Essas instituições se tornaram essenciais para promover a inclusão e a equidade educacional, fornecendo uma segunda chance de educação para aqueles que, por várias razões, não puderam completar sua escolaridade na idade apropriada. Além disso, os CEJAs desempenham um papel importante na promoção da educação ao longo da vida, incentivando adultos a continuarem aprendendo e desenvolvendo suas habilidades em diferentes estágios de suas vidas.

Hoje, os CEJAs continuam a desempenhar um papel vital na sociedade, adaptando-se às mudanças sociais, políticas e econômicas e buscando garantir que todos os adultos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade. Sua história reflete um compromisso duradouro com a educação para todos, independentemente da idade ou circunstância.

Ao longo das décadas,

Os CEJAs têm enfrentado uma série de desafios e oportunidades em sua evolução. Um desses desafios foi superar estigmas sociais associados à educação de adultos, muitas vezes vista como uma atividade voltada apenas para aqueles que não tiveram sucesso na educação convencional. No entanto, à medida que a importância da educação ao longo da vida ganhou reconhecimento, os CEJAs têm trabalhado para redefinir essa percepção, enfatizando sua contribuição para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos alunos adultos. (BOFF, 2004, p. 21).

Além disso, os CEJAs têm buscado maneiras de se adaptar às necessidades variadas de sua clientela diversificada. Isso inclui o desenvolvimento de programas educacionais flexíveis e personalizados, que levam em consideração as diferentes habilidades, experiências e objetivos de aprendizagem dos alunos adultos. Essa abordagem centrada no aluno tem sido fundamental para garantir o sucesso e a relevância contínua dos CEJAs na sociedade contemporânea.

Outro aspecto importante da evolução dos CEJAs é o uso crescente da tecnologia na entrega de programas educacionais. Com o avanço da tecnologia digital, os CEJAs têm explorado novas formas de ensino e aprendizagem, incluindo aulas online, recursos interativos e plataformas de aprendizagem virtual. Conforme Castro (2004, p. 19): “Isso tem ampliado o acesso à educação para adultos em áreas remotas ou com restrições de tempo, oferecendo uma alternativa flexível e conveniente aos programas educacionais tradicionais”.

Além disso, os CEJAs têm buscado parcerias colaborativas com outras instituições educacionais, organizações comunitárias e empresas locais para enriquecer seus programas e serviços. Essas parcerias permitem que os CEJAs ofereçam uma variedade de oportunidades educacionais e de desenvolvimento para seus alunos, desde cursos de capacitação profissional até programas de educação cívica e comunitária.

Em resumo, a história dos CEJAs é marcada por um compromisso contínuo com a educação inclusiva e a promoção da

aprendizagem ao longo da vida. À medida que enfrentam desafios e abraçam oportunidades, os CEJAs continuam a desempenhar um papel vital na construção de sociedades mais justas, igualitárias e educadas.

Ademais:

Além de sua contribuição para a educação formal, os CEJAs desempenham um papel significativo na promoção da inclusão social e na redução das desigualdades educacionais. Ao oferecer oportunidades educacionais acessíveis e adaptadas às necessidades individuais, essas instituições ajudam a combater a exclusão e a marginalização de grupos vulneráveis, como pessoas de baixa renda, imigrantes, pessoas com deficiência e aqueles que enfrentam desafios socioeconômicos. (ARBACHE, 2001, p. 32).

Ao longo dos anos, os CEJAs têm se destacado não apenas como centros de ensino, mas também como agentes de transformação social. Eles promovem a cidadania ativa, o empoderamento pessoal e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como alfabetização, habilidades de comunicação e resolução de problemas. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos adultos, capacitando-os a participar plenamente da vida em sociedade.

Além disso, os CEJAs desempenham um papel crucial na promoção da diversidade cultural e no fortalecimento da coesão social. Nesse sentido: “Por meio de suas iniciativas educacionais inclusivas e multiculturalmente sensíveis, essas instituições ajudam a celebrar a riqueza da diversidade humana e a promover o respeito mútuo entre pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e linguísticas” (GIUNILEI, 2005, p. 111). Isso contribui para a construção de comunidades mais inclusivas e harmoniosas, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas.

Em última análise, a história dos CEJAs é uma história de esperança, resiliência e compromisso com a igualdade de oportunidades educacionais para todos. À medida que continuam a evoluir e a se adaptar às necessidades em constante mudança

de nossa sociedade, essas instituições continuam a desempenhar um papel fundamental na construção de um futuro mais justo, equitativo e educado para todos os membros de nossa comunidade.

## **Desafios e soluções: abordagens inovadoras dos CEJAS para alcançar a educação inclusiva**

Um dos principais desafios enfrentados pelos CEJAs é a superação de barreiras econômicas que impedem o acesso à educação para certos grupos populacionais. Muitos adultos podem enfrentar dificuldades financeiras que os impedem de participar de programas educacionais tradicionais. Os CEJAs têm respondido a esse desafio oferecendo programas educacionais acessíveis e flexíveis, muitas vezes com horários alternativos e opções de ensino à distância, para garantir que todos tenham a oportunidade de participar.

De acordo com Moll (2004, p. 29):

Os CEJAs frequentemente lidam com a necessidade de enfrentar lacunas de aprendizado devido a experiências educacionais anteriores inadequadas ou interrupções na escolaridade. Para abordar esse desafio, muitos CEJAs adotam abordagens personalizadas de ensino e aprendizagem, que reconhecem e valorizam as habilidades e experiências individuais dos alunos. Isso pode envolver a oferta de avaliações iniciais para identificar as necessidades específicas de cada aluno e o desenvolvimento de planos de estudo personalizados para atender a essas necessidades.

Além disso, os CEJAs enfrentam o desafio de atender às necessidades educacionais de grupos marginalizados e sub-representados, como imigrantes, refugiados, pessoas com deficiência e populações indígenas. Para garantir que esses grupos sejam incluídos e apoiados em seu processo educacional, os CEJAs muitas vezes adotam abordagens culturalmente sensíveis e oferecem serviços de apoio adicionais, como assistência linguística, orientação cultural e serviços de apoio à saúde mental.

Para superar esses desafios e alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, os CEJAs precisam continuar buscando

abordagens inovadoras e colaborativas que levem em consideração as necessidades e experiências únicas de todos os seus alunos.

Nesse contexto:

Isso pode envolver parcerias com organizações comunitárias, empresas locais e agências governamentais para garantir o acesso equitativo a recursos e oportunidades educacionais. Ao fazer isso, os CEJAs podem desempenhar um papel vital na construção de sociedades mais inclusivas, justas e educadas para todos. (PAIVA, 1973, p. 41).

Além dos desafios econômicos e das lacunas de aprendizado, os CEJAs também enfrentam obstáculos relacionados à infraestrutura e recursos limitados. Muitas vezes, essas instituições operam com orçamentos restritos e enfrentam dificuldades para fornecer instalações adequadas, materiais didáticos atualizados e suporte técnico para seus programas educacionais. Assim: “Para lidar com essas limitações, os CEJAs buscam parcerias com organizações governamentais e não governamentais, bem como com o setor privado, a fim de obter apoio financeiro, material e técnico adicional” (PICONEZ, 1995, p. 130).

Além disso, os CEJAs precisam enfrentar o desafio da conscientização e do engajamento da comunidade. Muitas vezes, há falta de conhecimento sobre a importância da educação de jovens e adultos e sobre os serviços oferecidos pelos CEJAs. Santos (1996, p. 11): argumenta que: “Visando superar essa barreira, essas instituições implementam campanhas de sensibilização, eventos comunitários e programas de divulgação para informar e envolver a comunidade local na promoção da educação inclusiva”.

Outro desafio significativo é a adaptação às mudanças rápidas e às demandas emergentes da sociedade contemporânea. Com avanços tecnológicos, transformações econômicas e mudanças nas necessidades do mercado de trabalho, os CEJAs enfrentam a pressão de desenvolver programas educacionais relevantes e atualizados que preparem os alunos para os desafios do mundo moderno. Isso requer uma abordagem ágil e inovadora na concepção e implementação de currículos e metodologias de ensino.

Quanto as desafios enfrentados pelos CEJAs, Zabala (1998, p. 66), explica:

Os CEJAs também enfrentam o desafio da avaliação e acompanhamento do progresso dos alunos. Muitos alunos adultos podem ter históricos educacionais variados e enfrentar dificuldades únicas ao longo de seu caminho educacional. Para garantir o sucesso dos alunos, os CEJAs devem implementar sistemas eficazes de avaliação e acompanhamento, que identifiquem as necessidades individuais dos alunos e forneçam o suporte necessário para sua jornada educacional.

Ao enfrentar esses desafios com determinação e criatividade, os CEJAs estão posicionados para desempenhar um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e na transformação positiva das comunidades em que estão inseridos. Com uma abordagem centrada no aluno, colaborativa e adaptativa, essas instituições continuam a ser uma fonte vital de esperança e oportunidade para milhões de jovens e adultos em todo o mundo.

Para complementar a discussão sobre os desafios e soluções dos CEJAs na promoção da educação inclusiva, é importante destacar a importância da capacitação e desenvolvimento profissional contínuo para os educadores dessas instituições. Os professores dos CEJAs desempenham um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e eficaz para adultos de diversas origens e experiências. Portanto: “Investir em programas de capacitação e atualização para os educadores é essencial para garantir que eles estejam equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades variadas dos alunos” (NOSELA, 1987, p. 79).

Além disso, os CEJAs enfrentam desafios relacionados à diversidade linguística e cultural dos alunos. Muitas vezes, os alunos adultos podem ter línguas maternas diferentes ou vir de contextos culturais diversos, o que pode apresentar desafios adicionais para o processo de ensino e aprendizagem. Para abordar essa questão, os CEJAs adotam abordagens multiculturais e multilíngues, oferecendo suporte linguístico e cultural aos alunos e promovendo

a valorização da diversidade como um aspecto enriquecedor da experiência educacional.

Contudo:

Outro desafio significativo é o combate ao estigma associado à educação de adultos. Em algumas sociedades, a educação de adultos é vista como menos valorizada ou importante do que a educação formal na infância e adolescência. Isso pode levar à resistência por parte dos adultos em buscar oportunidades educacionais adicionais devido ao medo de serem estigmatizados. Para combater esse estigma, os CEJAs realizam campanhas de conscientização e advocacy, destacando os benefícios tangíveis e intangíveis da educação ao longo da vida para indivíduos e comunidades. (BEDIN, 2006, p. 20)

Por fim, os CEJAs enfrentam desafios relacionados à sustentabilidade financeira e institucional. Como muitas instituições de educação, os CEJAs dependem de financiamento adequado e apoio político para operar de maneira eficaz e sustentável. Garantir recursos estáveis e investimentos de longo prazo é essencial para garantir a continuidade e o crescimento dessas instituições, permitindo-lhes continuar a servir como pilares da educação inclusiva em suas comunidades.

Ao abordar esses desafios de maneira proativa e colaborativa, os CEJAs podem continuar a desempenhar um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e na transformação positiva das vidas de milhões de adultos em todo o mundo. “Com uma abordagem centrada no aluno, culturalmente sensível e adaptada às necessidades emergentes da sociedade, essas instituições continuam a ser agentes de mudança e esperança em suas comunidades”, aponta Castro (2004, p. 15).

## **Considerações finais**

Ao longo deste trabalho, exploramos a importância dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) na promoção da educação inclusiva, analisando suas origens históricas, evolução ao longo do tempo e abordagens inovadoras para alcançar esse objetivo.

Os CEJAs representam uma resposta crucial às necessidades educacionais de adultos que, por diversas razões, não conseguiram completar sua escolaridade na idade apropriada. Ao oferecer uma segunda chance de educação, essas instituições desempenham um papel vital na construção de sociedades mais justas, equitativas e educadas para todos os membros da comunidade.

Durante nossa análise, identificamos uma série de desafios enfrentados pelos CEJAs na busca pela educação inclusiva, incluindo questões econômicas, lacunas de aprendizado, barreiras linguísticas e culturais, e estigma social associado à educação de adultos. No entanto, também destacamos as soluções inovadoras adotadas por essas instituições para superar esses obstáculos, como programas educacionais flexíveis e personalizados, parcerias colaborativas com outras instituições e comunidades, e investimentos em capacitação profissional e desenvolvimento curricular.

É importante ressaltar que os CEJAs não apenas oferecem oportunidades educacionais para adultos, mas também promovem a inclusão social, o empoderamento pessoal e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e habilidades dos alunos adultos, essas instituições contribuem para a construção de comunidades mais inclusivas, tolerantes e resilientes.

À medida que concluímos nossa análise, é evidente que os CEJAs continuam a desempenhar um papel fundamental na transformação positiva da vida de milhões de adultos em todo o mundo. No entanto, é crucial reconhecer que ainda há trabalho a ser feito para garantir que todas as pessoas tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade. Portanto, instamos governos, instituições educacionais e a sociedade como um todo a continuar apoiando e fortalecendo os CEJAs e outras iniciativas que visam promover a educação inclusiva e a igualdade de oportunidades para todos. Somente assim poderemos construir um futuro mais justo, equitativo e educado para as gerações presentes e futuras.

## Referências

- ARBACHE, Ana Paula. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001. Disponível em: [http://forumaja.org.br/gt18/files/ARBACHE.pdf\\_1.pdf](http://forumaja.org.br/gt18/files/ARBACHE.pdf_1.pdf) Acesso 08 abr. 2024
- BEDIN, Silvio Antônio. **Escola: da magia da criação – as éticas que sustentam a escola pública**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3216--Int.pdf> Acesso 08 abr. 2024
- BOFF, Leonir Amantino. **A Educação de Jovens e Adultos do Campo: elementos para uma educação inclusiva e solidária**. In: ZART, Laudemir Luiz. (Org.). Educação e SócioEconomia Solidária: paradigmas de conhecimento e de sociedade. Série Sociedade Solidária. Ano I, vol.1. Cáceres: Unemat Ed, 2004. Disponível em: [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_27/Faed\\_27.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_27/Faed_27.pdf) Acesso 07 abr. 2024
- CASTRO, Catarina Maria Garcia. **Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: o papel das faculdades de educação**. In: Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado e Mato Grosso. Profissionais da Educação. oordenação de Maria Izete de Oliveira. Cáceres – MT: FAED/Unemat Editora, 2004.
- GIUBILEI, S. (Org). **Abrindo diálogos na educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/CENP, 2005. v. 1. 130 p. Disponível <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf?PHPSESSID=2010011308222591> Acesso 30 mar. 2024
- MOLL, Jaqueline org. **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. Disponível [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SAI\\_ID929\\_01052015200944.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SAI_ID929_01052015200944.pdf) Acesso 01 abr. 2024
- NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o**

**cidadão?**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 23) Disponível <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2790/DissCAR.pdf?sequence=1> acesso 07 abr. 2024

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) USP. Disponível: <https://repositorio.usp.br/item/001648594> acesso 02 abr. 2024

SANTOS, M. L. L. (2003). **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPE. Disponível <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2302> acesso 08 abr. 2024

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Disponível <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf> acesso 03 abr. 2024.

# CONTEXTO ESCOLAR: INSERÇÃO DAS TDICS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA

Eliara Maria Bandiera<sup>1</sup>

Camila Aguilar Busatta<sup>2</sup>

## Introdução

Para iniciar essa discussão, vamos partir do entendimento de conceitos que orientam e esclarecem sobre a importância e as funcionalidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas públicas de Educação Básica, especificamente em escolas públicas situadas no Estado de Santa Catarina, em seguida,

- 
- 1 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS, especialista em Ciências Naturais-Biologia e Química pela Facisa- Celer Faculdades/ SC. Segunda Licenciatura em Química pela Uniasselvi (Centro Universitário Leonardo da Vinci) - Indaial - SC. Mestranda em Educação pela URI - Campus de Frederico Westphalen/RS na linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias; Bolsista CAPES modalidade II; Integrante do grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET) – URI – Frederico Westphalen – RS. E-mail: elibandiera30@gmail.com
  - 2 Graduada em Licenciatura em Química pela PUCRS, com Mestrado e Doutorado em Química pela UFRGS. Pós Doutorado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/FW (PPGEDU\URI) (2022). É professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, fazendo parte do Departamento de Ciências Humanas. Atua como professora colaboradora do PPGEDU – Mestrado e Doutorado em Educação na URI, na linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias - GPET/URI. E-mail: aguilar@uri.edu.br

criaremos uma conexão entre o PPP das escolas e a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos espaços escolares, como recurso para o ensino e a aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), é um documento considerado essencial para orientar o trabalho educativo e promover a gestão democrática e participativa da escola. Por ser um documento norteador, para o andamento de uma escola, este deverá ser organizado e elaborado por toda a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, pais e funcionários), contendo objetivos claros, princípios, diretrizes e práticas educativas presentes na instituição de ensino, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nas palavras de Vasconcellos (2013) o projeto político pedagógico, possui a função decisiva de toda ação pedagógica e política de uma instituição educacional, uma vez que a escola visa formar cidadãos em todas as suas dimensões educativas. Por isso, o termo *polis* presente em político, indica a busca pelo bem comum e não deve ser entendido como uma doutrina ou partido político, denota participação na elaboração do documento por diversos segmentos presentes na comunidade escolar.

Essa questão é debatida por Veiga (1998) que em análise, discorre que o PPP das escolas não deve ser entendido como um mero documento formal e burocrático, construído por todos, encaminhado para as autoridades educacionais e logo após ser arquivado, esse documento deve integrar as vivências cotidianas da instituição de ensino, compondo todos os momentos e atividades que contemplam os processos educativos.

Utilizando-se das prerrogativas em relação ao PPP e a inserção de novas tecnologias no contexto escolar, presume-se a seguinte indagação: de que maneira as TDICs podem estar inseridas nos espaços escolares e no Projeto Político Pedagógico das escolas públicas? Existe a possibilidade de prever e incluir atividades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes por meio de tecnologias digitais?

São perguntas intrigantes e desafiadoras por inúmeros motivos, mas acredita-se que as TDICs podem estar associadas ao PPP das escolas, por meio de planejamentos específicos e bem fundamentados por cada instituição de ensino, vinculando as tecnologias digitais ao currículo, determinando assim de que forma essas novas tecnologias podem contribuir para enriquecer práticas pedagógicas e promover o aprendizado em diversos componentes curriculares diferentes. Diante do exposto, as TDCIs podem integrar-se ao PPP de uma escola, contribuindo para aperfeiçoar práticas educativas, promover a inclusão digital e preparar os estudantes para o enfrentamento de desafios desse mundo contemporâneo e tecnológico.

O propósito desse estudo é analisar e refletir sobre elementos que norteiam os PPPs nas escolas públicas de Santa Catarina e quais as estratégias adotadas que orientam a integração de tecnologias digitais educacionais em sala de aula.

## **Integrando as tecnologias digitais na escola: o papel do Projeto Político Pedagógico para a transformação educacional**

O objetivo deste capítulo é propor um repensar nas estratégias pedagógicas nos sistemas educacionais de escolas públicas de Santa Catarina, intencionando reflexões para sensibilizar a comunidade escolar a respeito de questões relativas às novas metodologias de ensino, baseadas em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a fim de que estas reflexões possam colaborar positivamente, para que os estudantes das novas gerações possam conquistar a autonomia necessária, utilizando-se de tecnologias e novos métodos para alcançar melhores espaços no mercado de trabalho, além de promover a inclusão digital de forma ética e responsável em suas vidas pessoais.

Seguindo nesta mesma vertente de análise, Monteiro (2021) reforça no tocante às mudanças decorrentes da sociedade

contemporânea e tecnológica, e expressa o seguinte:

As tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram grandes desafios à educação e, conseqüentemente, à sala de aula. A educação formal tem, atualmente, de atender jovens da Geração Z, que nasceram praticamente utilizando tecnologias, cada vez mais fáceis de usar e passíveis de colaboração entre pessoas de qualquer lugar, em tempo real. (Monteiro, 2021, p. 140).

O fato é que os professores das diferentes áreas do conhecimento, são considerados imigrantes digitais, não possuem a mesma familiaridade com as tecnologias como os jovens de hoje e, portanto, tiveram que adaptar suas vidas e seu trabalho às novas bases tecnológicas, já seus alunos são considerados “nativos digitais”, ou seja, uma geração que já nasceu imersa nas tecnologias digitais, refletindo uma profunda integração da tecnologia com suas vidas diárias.

Em seu livro sobre Cibercultura, Lemos (2010) descreve acerca das habilidades sociais contemporâneas, na qual os jovens do século XXI poderão aproveitar o potencial comunitário e associativo, ou simplesmente agregador das novas tecnologias. Os radicais criaram os microcomputadores da década de 70 e sugeriam a informática para todos(as), já os internautas da década de 90 apresentam a conexão generalizada. (Lemos, 2010, p.109). Diante dessas duas novas invenções tão importantes, ocorre a sinergia entre a microinformática, que segundo Lemos (2010) foi o berço da cibercultura e a inserção das tecnologias digitais, promovendo mudanças sociais e organizacionais na população mundial.

À vista disso, entende-se que o advento da cibercultura, propiciou diversos impactos na economia, na política, na educação e até nas formas de lazer e entretenimentos, dentre tantos outros aspectos da vida moderna, esculpindo a nossa interação com o mundo digital e o mundo físico.

Essas mudanças são claramente percebidas nos sistemas educacionais, os cenários de interação e socialização vivenciadas hoje por crianças e adolescentes é totalmente diferente das vivenciadas

pelos pais e professores. E é por esse motivo que a escola se encontra desencorajada, sendo considerada pelos jovens de hoje sem muitos atrativos, pois as vivências digitais mudaram a forma de como eles enxergam a educação nos tempos modernos.

Para Area (2006), desde décadas passadas entende-se a necessidade de ampliar e generalizar a incorporação e o uso pedagógico dos computadores e tecnologias nas escolas mundiais, esse movimento se popularizou devido a projetos impulsionados pelos governos dos Estados Unidos, Japão e países europeus. Esses países investem consideravelmente em tecnologias e políticas educacionais, a fim de preparar estudantes como usuários qualificados para as demandas socioprodutivas geradas pela revolução tecnológica atual.

Area (2006) ainda ressalta algumas das razões para a incorporação de novas tecnologias às práticas educativas, como a adequação do sistema escolar às características da sociedade da informação; preparação de crianças e jovens para as novas demandas culturais e digitais, e incremento de melhorias na qualidade dos processos de ensino e inovação de métodos e materiais didáticos.

É nesse sentido, que sente-se a necessidade de articular o Projeto Político Pedagógico das escolas públicas com as novas tecnologias educacionais, pois entende-se que a escola possui este papel fundamental e articulador com a formação de cidadãos que irão participar ativamente da sociedade, colaborando de forma crítica, criativa, responsável e ética, além disso, espera-se que esses cidadãos cooperem em prol de inovações, científicas e tecnológicas que impulsionam a nossa sociedade, para que haja avanços nas mais diferentes áreas do conhecimento.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. É pedagógico, no sentido de definir as

ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 1998, p. 11-35).

Partindo dessa análise acreditamos em uma escola justa e igualitária para todos(as), com igualdade de acesso a novos e diferentes métodos de ensino associados às tecnologias digitais da informação e comunicação, mas sabemos que ainda existe um abismo tecnológico no Brasil, que impede a sociedade de avançar nos meios de digitalização e na educação digital do país. Este cenário não é responsabilidade dos professores, dos gestores ou da comunidade escolar como um todo, é fruto das desigualdades culturais e educacionais enfrentadas pelos problemas da má gestão política e administrativa, considerando as esferas Federal, Estados e Municípios.

No Brasil, 81% da população com 10 anos ou mais usam a internet, mas somente 20% tem acesso a ela com qualidade. Há diferenças extremas também nas classes socioeconômicas e na questão racial entre negros e não negros. Na educação também vemos essa diferença na rede privada e pública. Enquanto a privada possui um acesso de 98%, na pública apenas 78%, lembrando que 81% dos estudantes no nosso país estudam em escolas públicas. (Garofalo, 2022)

Como aponta a professora e colunista Débora Garofalo (2022) no Brasil ainda existem desigualdades expressivas de acesso à internet e novas tecnologias, são fragilidades de acesso às redes, nas quais provocam desigualdades sociais e educativas relevantes diante da democratização do conhecimento. A pesquisadora ressalta que ainda há muito para avançarmos no nosso país, principalmente em relação à infraestrutura das escolas e as condições de acesso e conexão de internet para os estudantes brasileiros. E o mesmo verifica-se em diversos estados como em Santa Catarina, diversas escolas públicas não apresentam uma rede internet de qualidade, com conexão adequada e veloz para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. Essas questões refletem consideravelmente nos planejamentos das aulas dos docentes, pois de certa forma estes deixam de utilizar plataformas digitais

educacionais para o processo de ensino e assim privam o aluno de obter conhecimentos diversificados e personalizados por meio da inserção de TDICs em sala de aula.

São questões como essas que devem estar presentes e pautadas no PPP das escolas, para que se possa realizar um trabalho sério, democrático e inclusivo, (re)pensando os desafios contemporâneos enfrentados pela escola e sociedade do século XXI, tendo em conta o papel que esta necessita desempenhar para formar cidadãos letrados digitalmente.

Em relação ao PPP e o cotidiano de sala de aula, surgem alguns questionamentos nas quais a escola vem sofrendo nas últimas décadas, que segundo Vasconcellos (2013) são questionamentos que surgem quando o professor está diante da classe, são eles: qual o papel do conhecimento? O que fazer em sala de aula para atrair a atenção dos estudantes na educação básica? Qual o papel da escola? Como ensinar diante de uma nova concepção de educação? Sabe-se que sem o real equilíbrio diante de tantos questionamentos, existiriam sérios problemas na educação e nos processos de ensino e aprendizagem, além das questões de indisciplina, que hoje são motivo de estresse, frustração e insegurança por parte dos professores em sua prática pedagógica.

Vasconcellos (2013) realiza uma reflexão ponderada em torno das práticas dos docentes, não se pode agora dizer que a prática que o professor vem tendo ou utilizando atualmente em sala de aula, está errada ou encontra-se em desuso, mas precisamos abrir caminhos e trilhas para a capacitação docente, criar condições para a objetivação das mudanças necessárias.

Persevera-se o dilema entre o PPP da escola e as formas de como os conteúdos presentes no currículo serão abordados em sala de aula, se essa forma for mediante aulas meramente expositivas, observa-se que os alunos não se sentem cativados por somente esse tipo de prática, e o resultado acaba sendo frustrante e desolador nas avaliações, inúmeros alunos apresentam dificuldades em arquivar na memória todo o conteúdo ministrado por esse tipo de prática

pedagógica, dessa forma iniciam-se as queixas dos docentes em relação à aprendizagem e o desinteresse dos discentes por aprender.

Diante desse contexto Vasconcellos (2013) relata o seguinte:

Alguns manuais de formação de professores, diante da presença meio que inexorável, passam a querer respaldá-la argumentando que a metodologia expositiva é aconselhada quando existe um alto nível de interesse, quando há um código comum entre educador-educandos, quando partilham o mesmo quadro de significação, ou seja, esse tipo de aula é recomendada em condições ideais... Só que no dia-a-dia concreto, todos sabemos que não temos as condições ideais! (Vasconcellos, 2013, p.154)

Vasconcellos (2013) disserta que, na maioria dos casos na educação básica das escolas públicas, não há essas condições ideais apresentadas, com um elevado índice de interesse em aprender os conteúdos presentes no currículo, portanto torna-se um grande desafio para os professores permanecer o tempo todo dando aulas com a metodologia de aulas expositivas e dialogadas, em que o professor apenas expõe o conteúdo e o aluno é um mero espectador do que será repassado durante a aula.

Diante deste e tantos outros desafios educacionais presenciados nos últimos tempos, as escolas públicas de Santa Catarina bem como os Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições, estão passando por reformulações e alterações em uma conjuntura complexa, as principais mudanças no início deste ano letivo, estão atreladas ao ensino híbrido, projeto proposto e iniciado no ano de 2024 pelo governo estadual atual, tendo como base a aprovação da Lei Nº 13.415/17, que instituiu o Novo Ensino Médio no Brasil e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em vista disso o Conselho Nacional de Educação (vigência 2014-2024) aprovou a Resolução Nº 3/2018, que, entre outros assuntos, tratou da carga-horária não presencial:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte

tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (Brasil, 2018b)

O estado de SC utilizou-se dessa legislação e resolução, para implementar o ensino híbrido no Ensino Médio das escolas públicas. Diante do exposto, a Secretaria de Educação do Estado prefere não utilizar o termo EAD (Educação à Distância), visto que na concepção da secretaria de educação, há interação entre professores e alunos em aulas presenciais, sendo algumas dessas aulas ministradas de forma assíncrona, por meio da Plataforma *Google Classroom*, como os itinerários formativos e as trilhas de aprofundamento. O estado de SC optou pelo termo de ensino baseado em *Blended Learning* (ensino híbrido), que utiliza metodologias ativas, formato presencial e on-line, como artefatos de aprendizagem. Para Valente (2014, p.83) os termos “educação a distância” e “*e-learning*”, em geral, são usados com o mesmo significado, sendo o *e-learning* visto como uma nova versão da EaD na qual as atividades são mediadas pelas TDIC.

Retomando a análises anteriores, nas quais inúmeros estudantes não possuem conexão de internet adequada, ou não possuem computador pessoal ou um notebook em suas casas para realização de atividades on-line, os laboratórios de informática das escolas, passam a ser um dos principais recursos utilizados para que estes alunos realizem as tarefas na plataforma *Google Sala de Aula*. É indispensável que o Estado de SC reflita e faça uma análise a respeito da implementação do ensino híbrido na educação básica, pois situações como a falta de internet nas casas e a falta de equipamentos tecnológicos pessoais, podem contribuir para aumentar ainda mais os abismos digitais presentes em nosso país, que já atinge um nível de desigualdade superior, se compararmos o acesso à internet e aos diferentes tipos de tecnologias presentes entre estudantes das escolas privadas.

Lemos (2021, p.95) nos apresenta este cenário e faz a seguinte análise a respeito dos problemas estruturais e os desafios tecnológicos enfrentados pelo Brasil desde a pandemia de Covid-19:

A pandemia de Covid-19 realçou problemas da infraestrutura do país que já era bem visíveis, e tornou ainda mais evidente o despreparo dos professores e das escolas para lidar com o problema da educação à distância [...] Em primeiro lugar, há problemas de infraestrutura habitacional em nosso país. Metade da população brasileira vive em condições precárias de moradia. Há problemas de acesso à internet e as redes de telefonia 3G e 4G, tanto pela ausência de oferta de sinal de boa qualidade em diversas regiões do Brasil, principalmente em cidades do interior, como pela impossibilidade de compra de pacotes de dados e/ou equipamentos como computadores, *tablets* e celulares.

A pandemia de Covid-19 ressaltou as desigualdades digitais na educação, nas camadas mais vulneráveis da população, com inúmeros casos de estudantes de escolas públicas que não tiveram acesso às plataformas digitais educacionais, como o *Google Classroom*, na qual foi muito utilizada na época do isolamento social, a *Google* liberou o acesso para todas as instituições, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem diante do cenário pandêmico. Entretanto diversos estudantes não possuíam condições de acessar a plataforma de aprendizagem e acabavam utilizando a versão impressa de atividades, ampliando o panorama de exclusão digital vivido durante esse período. Portanto Santa Catarina, necessita ponderar ao incluir no currículo das escolas de Educação Básica esse tipo de ensino, pois volta-se a colocar em xeque o processo de aprendizagem questionado durante o período da pandemia de Covid-19. A indicação da SED (Secretaria de Educação) do estado de SC, foi de que a educação híbrida deve ser incluída nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. “O Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares deve ser atualizado, com a inclusão da Educação Híbrida e com o registro das decisões internas que orientem e organizem o cotidiano escolar.” (Governo de Santa Catarina - Educação Híbrida, 2024, p.20).

A análise gira em torno da situação da aprendizagem desses estudantes, visto que as aulas desse tipo de educação híbrida, proposta pelo estado de SC são assíncronas e sem a presença virtual-real do professor. Outro ponto importante é a formação de professores para incluírem em suas aulas métodos inovadores, metodologias ativas e aulas diferenciadas mediante as plataformas digitais, sabemos que muitos docentes não possuem habilidades suficientes diante desses meios digitais e também não dispõem de tempo de planejamento adequado ou suficiente para todas essas demandas escolares, já que estes professores estão trabalhando no formato presencial e on-line. O acesso à internet ainda é uma questão a ser debatida no meio educacional, diversos alunos ainda não possuem acesso a uma internet de qualidade ou dispositivos adequados como microcomputadores, notebook, tablet ou smartphones para realização de tarefas em casa. O ensino médio noturno é outro fator preocupante, uma vez que todos esses estudantes já estão inseridos no mercado de trabalho, então qual seria o momento ideal para que realizassem as atividades propostas pelos professores na plataforma *Google Classroom*?

Acreditamos e defendemos que as Tecnologias Digitais são muito importantes para a diversificação das aulas em diferentes momentos e espaços, seja em sala de aula ou fora dela, mas há que se dar todas as condições necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra da melhor forma possível, com equidade de direitos para todos.

## **Considerações finais**

Diante de tantas mudanças vivenciadas pela sociedade contemporânea, neste momento estamos diante das metamorfoses da cibercultura, a tecnologia esta inserida no nosso cotidiano, na vida social e nas diferentes formas culturais. Julgamos importante a inserção das TDCIs nos espaços escolares, para que estes espaços não permaneçam a mercê das mudanças impostas pela sociedade tecnológica e, portanto, defende-se que tanto alunos,

quanto os professores desses espaços sejam letrados digitais, a fim de compreenderem as diversas formas de se fazer educação. Entretanto, para que possam apresentar habilidades e competências para considerar o que pode ser útil ou inútil para a aprendizagem, em se tratando de tecnologias digitais. Lemos (2021) deixa bem claro o papel da escola no século XXI, é um local de sociabilidade, que é totalmente diferente das relações sociais que encontramos no formato on-line. Portanto o espaço escolar é extremamente importante para a constituição dos indivíduos e não se pode substituí-lo simplesmente por relações não presenciais mediadas por equipamentos eletrônicos. (Lemos, 2021)

As escolas de nível básico, necessitam de investimentos e garantias de sustentabilidade para seguir adiante com seu trabalho (ambiental, social e econômico). Simplesmente tentar substituir os professores por plataformas educacionais ou inteligência artificial não irá suprir ou resolver os atuais problemas da educação no estado ou no país. Os professores são indivíduos dotados de empatia, intensa mediação dos conhecimentos, entendimento sobre situações divergentes que ocorrem em sala de aula, utilizando-se da mediação necessária para resolução de conflitos existentes, além de diversas habilidades sociais e inclusão para integrar saberes e todos os alunos que estão no espaço da sala de aula.

Dessa maneira, ficam alguns questionamentos da real situação da educação em Santa Catarina, em um momento onde ocorre intensa discussão sobre a revogação do Novo Ensino Médio. Como as tecnologias digitais educacionais serão inseridas de fato no contexto escolar? De que forma isso se dará com efetividade? O que o estado deseja enquanto educação, com a proposta de um ensino híbrido com aulas assíncronas, sem interação de alunos com professores? E onde encontra-se efetivamente a aprendizagem? E que forma de aprendizagem?

Esses questionamentos nos trazem a inquietação de algo que foi vivenciado no período pandêmico, trazendo inúmeros desafios tanto para estudantes, como para os professores. Sabemos que inúmeras famílias utilizam um telefone celular pré-pago sem

condições favoráveis para o uso da internet, em muitos casos há apenas um celular por família e vários estudantes não dispõem de computador ou tablet para realização de atividades remotas. O PPP das escolas públicas também devem estar atentos para as condições de vulnerabilidade dos alunos, adequá-lo conforme as condições sociais e diferentes realidades, é algo primordial para que a escola consiga desempenhar o seu papel como promotora da formação integral dos sujeitos.

O foco dessa discussão também está na formação continuada de professores do estado de SC, para que estes tenham condições ideais e possam implementar com maestria em suas aulas as tecnologias digitais, aprimorando o seu conhecimento e dos seus alunos, atualizando-se diante das mudanças ocorridas nos últimos tempos, além de atuarem no engajamento, protagonismo e formas diversas de mediação do saber, para que haja uma aprendizagem efetiva e eficaz.

## Referências

AREA, Manuel. Vinte anos de Políticas Institucionais para Incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação ao Sistema Escolar. *In*: SANCHO, J.M.; Hernández, F. (*Et al.*) **Tecnologias para Transformar a Educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 15 mar 2024.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 21 nov. 2018b**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf) Acesso

em: 15 mar 2024.

GAROFALO, Débora. Desigualdades de acesso na era digital, os obstáculos ainda presentes. 08 de agosto de 2022. Educação. Fonte: Revista Educação. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/08/08/desigualdade-de-acesso-digital/> Acesso em: 15 de mar de 2024.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.

MONTEIRO, Patrícia. Metodologias Ativas na Educação a Distância. *In*: TAJRA, Sanmya. **Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais** (Org.). Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Híbrida: Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina** / Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf> Acesso em: 14 mar 2024.

# O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO LUGAR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS

Márcia Campos de Jesus<sup>1</sup>  
Jenerton Arlan Schütz<sup>2</sup>

## Introdução

O letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita, como lembra Soares (2009). Guiados por essa afirmativa, o letramento só acontece após o sujeito ter adquirido o hábito da leitura e escrita. Ele acontece quando o sujeito é capaz de se relacionar socialmente através do universo da leitura e escrita. A importância do letramento é que ele está além do ser individual e adentra as práticas que envolvem o contexto social humano.

O atrelamento do letramento ao espaço escolar, conforme Soares (2009), pode levar a um controle do conceito de letramento, para além de sua expansão. O letramento pode ser usado para o desenvolvimento e perpetuação de formas de pensar que levam um povo a um estado cultural ideológico. Assim, faz-se necessário

---

1 Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. E-mail: marcia.campos@estudante.ifgoiano.edu.br

2 Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor e Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Professor e Pesquisador Visitante no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. E-mail: jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br

questionarmos a qualidade do letramento desenvolvido em nosso sistema escolar. Através dele, por exemplo, pode-se implantar uma epistemologia que corrobora com práticas colonialistas. Não obstante, o objetivo deste capítulo é tematizar a importância do letramento literário em uma perspectiva pedagógica decolonial.

## **O letramento literário e a perspectiva pedagógica decolonial**

Os estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita, na perspectiva de Kleiman (2008), que também reconhece em algumas abordagens a hierarquização das práticas sociais, macroinstitucionais, em que o poder está distribuído e hierarquizado. Reconhecer que o letramento pode ser usado de forma a não levar ao outro a ser sujeito, mas como forma de condicionamento, é ter a aptidão de reconhecer que o sistema educacional é permeado por relações de poder que são usadas para implantar formas distintas de pensar, agir e ser. Em um movimento na contramão, o letramento literário deve ser utilizado como uma maneira de fazer com que a pessoa consiga ir para além do mundo particular ao qual pertence, dito de outra forma, o letramento literário deve permitir o abrir de janelas para o mundo humano comum.

D'Ambrosio (2016) utilizou a metáfora da gaiola epistemológica<sup>3</sup> para discutir o conhecimento tradicional com um propósito de substituir o pensamento que isola por aquele que une toda a humanidade. Para o autor, isso é possível diante de saberes que são essenciais para a cidadania global e que se organizados, permitem propor uma grade curricular que liberta e

---

3 A metáfora de gaiolas epistemológicas apresentada por D'Ambrosio (2016) é para comparar especialistas a pássaros vivendo em uma gaiola. O autor considera que os pássaros só veem e sentem o que as grades permitem, só se alimentam do que encontram na gaiola, só voam no espaço da gaiola, só se comunicam numa linguagem conhecida por eles, procriam e reproduzem na gaiola, mas que desconhecem os detalhes da gaiola por fora.

pode ser aplicada em todos os níveis de escolaridade, de discussões e reflexões, tanto populares quanto acadêmicas.

Não obstante, a epistemologia dominante não é capaz de explicar o mundo de forma isolada ou sozinha. Isso faz com que se tenha a necessidade de saber e conhecer o que está para além daquilo que os nossos olhos e mentes conseguem visualizar. É necessário ir em busca do que nos inquieta e que o pensamento abstrato procura, fazendo eclodir a bolha criada como o único existir para buscar o saber que está em uma fronteira – e que nos foi negado –, mas que procuramos acessar e nos apropriar. Nesse sentido, práticas decoloniais de ensino podem nos conduzir a essa fronteira. Importante destacar que o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) há tempo tem introduzido o conceito de giro decolonial.

O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é constituído por intelectuais latino-americanos, formado no final dos anos de 1990, situados em diversas universidades. Soto (2008) define o MC como heterogêneo e transdisciplinar, além de compartilharem de um acervo conceitual comum, realizam investigações, publicações conjuntas, eventos e se reúnem frequentemente para discutir os aportes teóricos. Soto (2008, p. 10) reforça que não se trata de um Grupo com filósofos clássicos, mas de “[...] intelectuales militantes o comprometidos con movimientos políticos, sociales, ong”.

O grupo formou um movimento epistemológico que renovou a crítica e as utopias na América Latina – no século XXI – com o argumento do “giro decolonial”. O Grupo M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano oferecendo releituras históricas e problematizações velhas e novas questões para o continente. Para Ballestrin (2013), a opção decolonial – epistêmica, teórica e política – tem a ver com a compreensão e atuação em um mundo marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”. Mignolo (2005, p. 34) considera que o conceito da colonialidade tem a ver “[...] com o outro lado (o lado escuro?) da modernidade”, pois a linha unilateral da história moderna veio após a modernidade e

continua ocultando a colonialidade.

A colonização em terras brasileiras realizou o epistemicídio quando implantou o etnocentrismo europeu e, para manterem sua supremacia, apagaram os conhecimentos, os saberes tradicionais das culturas dos povos que habitavam a respectiva região, entre eles os povos indígenas, além de povos africanos que foram escravizados. Quijano (2005), ao escrever sobre a colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, aponta como eixo do poder eurocêntrico a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça em uma construção mental de categoria para justificar a subordinação imposta e a supremacia europeia. Para o autor, esses aspectos com caráter colonial são mais duradouros e estáveis que os colonialismos, mas apresentam-se como aspectos da colonialidade no padrão hegemônico em sua fase atual de globalização. Porém, face à realidade que nos foi imposta, de subalternos, carecemos de uma ressignificação do próprio olhar sobre nós mesmos.

Além disso, Quijano (2005) chama a atenção para a necessidade de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico em que nossa imagem é sempre distorcida. Isso significa descobrirmos a grandeza do que nos faz humanos, de buscarmos no conhecimento, a partir de nós e do nosso mundo, o que poderíamos vir a denominar de “competência linguística”, e ir construindo uma trajetória de aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Nesse sentido, as pedagogias decoloniais podem fortalecer a identidade cultural.

Trabalhando pelo viés da libertação, as pedagogias decoloniais fortalecem a identidade cultural, o pertencimento e reconhecimento dos que foram apagados, marginalizados e esquecidos. Para Oliveira e Candau (2010), a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional. Para os autores, uma proposta pedagógica decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira, bem como para a proclamação de novos espaços epistêmicos nos movimentos sociais.

Nessa forma de pensar, Walsh (2009) reitera a importância, no campo educacional, dos movimentos sociais nos debates de política epistêmica da interculturalidade, pois estes realçam o seu sentido contra hegemônico, o que eleva o debate a outro nível. Ainda para a autora, esse debate encoraja novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual, podendo engendrar a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, mas não como algo que ficou no passado, e sim como conhecimentos contemporâneos para uma leitura crítica do mundo e para compreender, aprender, reaprender e agir de forma justa no presente.

As pedagogias decoloniais trazem uma manifestação popular – de dentro dos movimentos sociais – que busca pela valorização dos seus saberes. Para Walsh (2009), essas pedagogias além de incorporarem o questionamento e a análise crítica da atual situação das coisas, elas também estimulam atitudes de insurgência decolonial. São comportamentos necessários para o rompimento das murradas invisíveis, mas existentes, que cerceiam nosso modo de ser, agir e pensar. Dessa forma, a escola, enquanto instituição formal de ensino, mesmo pertencente e dominada pelo sistema hegemônico, pode usar de estratégias para formar estudantes que sejam sujeitos críticos e capazes de se posicionarem diante da realidade vivenciada, principalmente nos espaços em que suas vidas se decidem.

Ademais, o letramento literário é uma estratégia que pode ser usada na escola e em ambientes informais como forma de enfrentamento aos aspectos colonialistas presentes hodiernamente. Para Cosson (2022), a literatura nos permite desenvolver o imaginário, fortalecer a habilidade de leitura de textos escritos, ampliar o vocabulário e as estruturas sintáticas da língua dentro de um universo que remete ao prazer no mundo infantil. O autor apresenta outras funções direcionadas pela literatura para adolescentes, jovens e adultos, a exemplo do aprimoramento do gosto estético; reconhecimento e valorização da herança cultural da nação; fortalecimento da empatia e identidade social; desenvolvimento da capacidade de análise crítica, entre outros.

A literatura infantil pode e deve ser usada como meio de levar a criança à reflexão e ao entendimento do que está posto de forma subliminar.

Pensando por esse viés, o ensino literatura requer posicionamentos teóricos e uma compreensão mais aprofundada do seu processo histórico. Outrossim, Casson (2022) considera que o ensino da literatura gera insegurança entre os professores, levando uma parte a simplesmente ignorar suas especificidades e, a outros, a postularem objetivos que lhe são estranhos. Muitos acabam deixando de trabalhar a literatura ou fazendo-a de forma a perpetuar posições ideológicas dominantes.

Entretanto, alguns passos devem ser seguidos para o letramento literário. Na escola, o ensino da leitura literária se efetiva por meio de três movimentos, a saber, o primeiro exige o contato individual do aluno com o texto; o segundo é quando ele registra esse encontro para poder compartilhá-lo com outros leitores; o terceiro é quando lhe é oferecido uma espiral de compartilhamentos diversos entre ele e outros leitores. O movimento de bate e volta acrescenta novos olhares sobre o texto e abre os olhos do leitor para novas possibilidades e verdades diferentes do pensamento inicial/introdutório (Cosson, 2022). Dessa forma, nota-se que a escolha do livro literário precisa ser feita com consciência.

Importante destacar que a criança possui interesses de acordo com a sua idade. Um dos cuidados ao selecionar um livro para um estudo literário infantil é conhecer previamente o nível de letramento que a criança está e, em seguida, selecionar o livro de acordo com a idade. Ambos autores deste capítulo possuem experiência com a docência no ensino fundamental e já vivenciaram casos de insucesso no uso inadequado da literatura infantil em sala de aula, muitas vezes pelo fato de não se ter observado o letramento prévio do estudante e também a escolha inadequada para a respectiva idade, de forma genérica, livros muito extensos ou ainda com assuntos que não atendem ao interesse da faixa etária do leitor.

A escolha cuidadosa do livro a ser trabalhado requer uma leitura prévia e reflexão quanto ao seu conteúdo por parte do professor. Feito isso, aí sim deve-se planejar o passo a passo da ação. Até mesmo livros carregados de estereótipos podem ser trabalhados, desde que na perspectiva de ressignificá-los e tornando-os um recurso de reflexão individual e coletiva, a fim de se apreender o que está escrito nas entrelinhas e construir práticas decoloniais.

Além disso, é preciso atentar para o preconceito que pode estar presente na literatura infantil. Ainda hoje encontramos alguns exemplos, em nossa perspectiva, a personagem *Maria Grampinho* é carregada de estereótipos e preconceitos. De fato, ela viveu na cidade de Goiás, e por tempos dormia na casa da ponte, casa onde viveu a poetisa goiana Cora Coralina, hoje museu da Casa de Cora Coralina. Maria da Purificação, conhecida hoje por Maria Grampinho, era uma mulher negra, pobre e acometida de alguma doença mental. Andava com muitos grampos no cabelo, vários botões na saia e carregava sobre a sua cabeça uma grande trouxa.

Ao visitar a Casa de Cora Coralina, por exemplo, é possível ouvir da guia parte da história de Maria Grampinho. O que mais nos impressionou, foi estarmos no porão, onde corre em um rego pequeno, um fluxo contínuo de água. Lugar escuro, úmido, frio e de chão batido. Muito nos assustou saber que um ser humano dormia ali. Nitidamente as condições não são adequadas para se dormir e ter uma boa saúde.

Ao visitar a cidade de Goiás é possível ver as bonecas da Maria Grampinho espalhadas em vários pontos. Trata-se, em suma, de uma mulher que se transforma em personagem e vai ganhando um romantismo sobre a sua realidade vivenciada. O livro infantil *O que teria na trouxa de Maria*, conforme Valdez (2010), é um livro que pode ser trabalhado com o público infantil buscando redefinir, não a personagem Maria Grampinho, mas a mulher Maria da Purificação. Por meio da leitura é possível fazer uma aprendizagem que ultrapassa a literatura e invade outras disciplinas, mantendo com essas uma relação de conhecimento que transcende e ultrapassa o focalizado.

Ademais, consideramos ser importante trabalhar a história de Goiás<sup>4</sup> e situar a criação do estado e o vínculo para com a história do Brasil. Pode-se pesquisar sobre o estilo arquitetônico colonial dos casarios antigos da cidade. Em Artes, por exemplo, é possível adentrar no estilo colonial e contextualizá-lo fazendo uma ligação com a disciplina de História. Podemos, além de pesquisar a vida de Maria da Purificação, buscar compreender sua história no tempo em que viveu e relacioná-la com os dias atuais. Além de objetivar saber o que mudou em termos de políticas para pessoas que tiveram laços de pertencimento familiar rompidos e vivem em situação de rua e quais as políticas públicas que atendem as pessoas com transtornos mentais.

Outra ação que pode ser feita, dependendo da idade do leitor, após conhecer a história de Maria Grampinho, é a de buscar no poema de Cora Coralina, *Coisas de Goiás: Maria*, detalhes da vida dela e fazer uma leitura crítica sobre a poesia relacionando-a com a existência ou não de outras Marias no mundo contemporâneo. Mas o que não pode deixar de ser questionado é o modo de vida que ela teve e a imagem que vemos hoje e que é transmitida pelas suas bonecas que estão expostas na cidade de Goiás, estas nos fazem levar a florear seu modo de vida, o que pode parecer que foi fácil, tomando-se uma visão romantizada.

Portanto, é imprescindível fazer da literatura um modo de situar a história da escravidão e colonização, apresentando-se os aspectos que circundaram a vida de tantas pessoas e as consequências escravocratas e coloniais que permeiam, ainda hoje, as nossas relações. Enfim, muitas outras ideias podem surgir, não é a intenção aqui esgotar essas possibilidades, mas evocar que elas existem e devem ser exploradas, estudadas e ensinadas.

---

4 Assim como de todos estados brasileiros.

## Considerações finais

É necessário movimento para sair da posição que nos encontramos e conhecer o contexto de um texto literário no intuito de visualizar o que pode estar nas entrelinhas, e fazer com isso um estudo mais aprofundado na busca da compreensão da realidade, no sentido de abrir janelas para o mundo, de abrir a gaiola de conhecimentos.

Além disso, trata-se de buscar o sentido da libertação (no sentido freireano) para sermos capazes de perceber um mundo muito maior daquele que nos é, muitas vezes, apresentado. É assim que podemos vir a desenvolver práticas decoloniais, mesmo com ferramentas que não foram pensadas para esse fim. É nesse contexto que estaremos ampliando horizontes no paradigma da educação libertadora, e nos tornando capazes de posicionar e agir diante da realidade que nos é dada, trabalhando para sermos sujeitos que participam efetivamente da construção do mundo humano comum, e é aí que a literatura joga papel central.

O letramento literário transcende a disciplina em uma ação transdisciplinar. A literatura é uma ferramenta que pode levar todas as disciplinas a conversarem e transcender o conhecimento, pois nenhuma disciplina isolada é capaz ter a explicação do todo. A proposta apresentada por D'Ambrosio (2016) tem o intuito de fazer com que todas as disciplinas e práticas escolares envolvam, de forma integrada, diversos temas, destacando-se a dependência mútua de todas elas, isso não só nos ambientes escolares, mas em todas as oportunidades de reflexões que podem ocorrer em ambientes distintos. Não obstante, organizados, esses conhecimentos permitem propor uma grade curricular que não engradeia podendo ser aplicada em todos os níveis de escolaridade, de discussões e reflexões, tanto populares quanto acadêmicas.

Ademais, quando o conhecimento transcende e atinge vários campos do conhecimento, em uma ação que valoriza a historicidade de cada ser, passa a ser tornar uma prática de ação transdisciplinar, ação requerida e necessária para as pedagogias

decoloniais e que podem ser trabalhadas através do letramento literário. A literatura infantil ganha importância na aprendizagem e formação moral e intelectual das crianças, e é essa ação que prepara o desenvolvimento de seres autônomos e comprometidos com o seu semelhante e com a perspectiva planetária.

## Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89-117, 2013.

COSSON, Rildo. Apresentação: Práticas de letramento literário para aulas de literatura na escola. In: COSSON, Rildo. LUCENA, Josete Marinho (Orgs.). **Práticas de letramento literário na escola**: propostas para o ensino básico. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A Metáfora Das Gaiolas Epistemológicas E Uma Proposta Educacional. **Perspectivas Da Educação Matemática**. v 9. N.20. 2016. p. 222-234.

KLEIMAN, Angela B. Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v.8, n.3, p. 487-517, set/dez. 2008.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Editora CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. p.35-54.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo

e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Editora CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. p. 117-142.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOTO, Damiàn. Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciencia Política*. n.5. Ene. Jun. 2008. p. 8-35.

VALDEZ, Diane. **O que teria na trouxa de Maria?** Ilustração Alda Miriam Ribeiro. Goiânia, Cànone, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



# POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR PÓS-PANDÊMICO PARA A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Fernando Frank<sup>1</sup>

Patrícia Andréa Rauber Knorst<sup>2</sup>

## Considerações iniciais

A educação é reconhecida como uma das mais vitais políticas públicas, atuando como alicerce para o progresso humano e social, com o propósito essencial de cultivar cidadãos preparados para contribuir de maneira expressiva para a sociedade. Dentro desse contexto, a gestão escolar e a capacitação dos professores destacam-se como pilares fundamentais na criação de um espaço educativo de alta qualidade, que responda eficazmente às exigências atuais de aprendizado e inclusão social.

Com esse enfoque, nossa análise se concentra nas políticas públicas e seus reflexos tanto na administração das escolas quanto no desenvolvimento profissional dos docentes. Buscamos entender como as instituições de ensino básico são influenciadas pelas diretrizes educacionais públicas, particularmente após o advento da pandemia de Covid-19. Para tanto, levantamos questões sobre a capacidade de resposta e adaptação da gestão escolar e do processo de capacitação dos professores diante das mudanças impulsionadas por tais políticas, examinando seus impactos no panorama

---

1 Licenciado em Geografia, Sociologia e História. Mestrando- URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Email- a105650@uri.edu.br

2 Licenciada em História, Pedagogia e Filosofia. Mestranda- URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Email- a105649@uri.edu.br

educacional atual.

Nessa direção, a coesão entre uma gestão escolar eficiente/ inovadora e uma capacitação docente contínua deve estar em sintonia com as demandas contemporâneas, formando assim o alicerce para o estabelecimento de práticas educativas eficazes e inclusivas. Neste capítulo, nos dedicaremos a investigar essa interação, salientando a relevância de ambas as vertentes para a melhoria da qualidade da educação, fomentando um intercâmbio entre teorias e práticas que favoreçam seu desenvolvimento coeso.

## **Educação em transformação**

Diante do cenário imposto pela pandemia de Covid-19, desde seu início em 2020 até o momento atual, a performance da gestão escolar diante dos obstáculos relacionados à capacitação docente nas escolas públicas emerge como um tema crucial. É inegável que a pandemia causou efeitos diretos e indiretos que transcenderam a questão da saúde pública, impactando diversas facetas da sociedade. Uma das áreas mais significativamente afetadas foi a educação. Tal contexto ressalta a importância de analisar como as políticas e práticas de gestão escolar têm se adaptado e respondido às necessidades emergentes de formação dos professores, em um período marcado por mudanças rápidas e desafios sem precedentes.

Realçar o papel da gestão escolar na capacitação dos docentes dentro das instituições de educação básica apresenta-se como uma tarefa de notável desafio e complexidade. Essa responsabilidade transcende a simples organização interna, exigindo uma minuciosa análise dos compromissos assumidos em relação às diretrizes provenientes das esferas superiores de governança educacional. A emergência da pandemia de Covid-19 intensificou a conexão entre a gestão escolar e o desenvolvimento profissional dos professores. Tal aproximação manifestou-se tanto na promoção de oportunidades de formação contínua ao longo do ano letivo quanto na organização de períodos mais intensivos de capacitação nos momentos-chave do calendário acadêmico — no início, meio e término do ano.

Contudo, somos levados a uma profunda reflexão sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 na gestão escolar e na capacitação dos professores. Destacamos que políticas públicas foram implementadas com o objetivo de reajustar o cenário educacional, promovendo práticas de gestão e de desenvolvimento profissional docente que visam aprimorar a qualidade do ensino e do processo de aprendizagem.

Portanto, o período da pandemia, que desafiou tanto a gestão das escolas quanto a formação dos educadores, está intrinsecamente ligado a políticas públicas que surgem, persistem e se adaptam, buscando corresponder ao contexto histórico específico pelo qual a educação está passando.

Nessa direção, se faz necessário apontar um conceito inerente às Políticas Públicas:

Podemos entender como política pública a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas; isto é, o campo de construção e atuação de decisões políticas. Apontar a política pública como uma diretriz de enfrentamento de um problema, nem sempre transforma uma questão em um problema. Para que isso ocorra é necessária uma conjunção de fatores. As construções sociais em torno de um tema ou assunto poderão, necessariamente, pautar a entrada da discussão na agenda. (AGUM, MENEZES, RISCADO, 2015, p.16)

Nesse contexto, as políticas públicas emergem como resposta a desafios ou problemas que demandam suporte, solução ou inovação. Assim, cada medida adotada tem um papel vital na sociedade, buscando sempre atender a necessidades coletivas e contribuir para o aprimoramento constante do convívio social.

Dentro do âmbito das políticas públicas, o setor educacional se destaca, sendo direcionado e influenciado pela gestão escolar. Esta, por sua vez, é essencial na articulação e contribuição para o desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino básico.

A gestão escolar eficiente é reconhecida por sua habilidade

em estabelecer um ambiente propício ao avanço do processo educacional, impactando positivamente o ambiente organizacional, a motivação de estudantes e educadores, e, por consequência, a qualidade dos resultados de aprendizagem. Paralelamente, a capacitação de professores ocupa uma posição central, promovendo a renovação pedagógica e o aperfeiçoamento de habilidades didáticas fundamentais para se adaptar às novas demandas educacionais e tecnológicas.

A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais. (LUCK, 2013, p. 26)

Nesta reflexão, destaca-se a importância crucial da gestão escolar nas instituições de ensino, visto que é necessário articular e organizar todos os aspectos da vida escolar para fomentar o sucesso educativo. Assim, a parceria entre a gestão escolar e a formação contínua dos docentes deve assegurar aos educadores acesso a recursos teóricos, práticos e materiais que apoiem seu desenvolvimento profissional.

Como aponta Luck (2013, p. 28), “a gestão educacional constitui, portanto, uma área importantíssima da educação, uma vez que, por dela, se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente”. Com esse foco no coletivo e na inclusão de todos no ambiente escolar, a gestão escolar busca adotar estratégias que visam alcançar os melhores resultados educacionais possíveis.

Desde o surgimento da pandemia em meados de 2020 até o presente, a gestão escolar enfrentou o desafio de atender às necessidades emergentes, especialmente no que tange à formação dos professores, para promover uma educação eficaz e significativa para os alunos. As transformações sociais e os desafios impostos foram tão significativos que exigiram adaptações rápidas tanto

na gestão escolar quanto nas práticas pedagógicas, resultando em uma nova forma de capacitação tanto para gestores quanto para docentes.

Diante desse cenário, fica evidente a importância vital das políticas públicas na reconfiguração dos paradigmas de gestão educacional e no desenvolvimento docente, sobretudo em períodos de crise, como o provocado pela pandemia de Covid-19. As políticas implementadas em resposta à pandemia catalisaram a integração de modelos educacionais híbridos, que combinam o ensino presencial com o remoto. Isso demandou dos gestores escolares e dos professores não apenas uma rápida adaptação a novos métodos de ensino, mas também competências efetivas na gestão dos recursos tecnológicos disponíveis, assegurando a continuidade da educação.

As políticas educacionais adotadas para enfrentar os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 demonstram que diferentes frações da classe burguesa aproveitaram a situação emergencial para disseminar e legitimar seus projetos para a educação, projetos que já vem sendo defendidos há quase três décadas: esvaziamento curricular, padronização de conteúdos e métodos, estratégias de privatização, controle do trabalho docente. E, a pretexto da pandemia, o ensino híbrido. (GALZERANO, 2021, p. 11).

Nesta discussão, ecoamos as observações de Galzerano (2021), enfatizando que o sistema capitalista, a partir dos conglomerados educacionais privados, soube utilizar o contexto pandêmico como uma oportunidade para expandir seus planos educacionais. Assim, observamos que até as estruturas curriculares, particularmente aquelas relacionadas ao Novo Ensino Médio, sofreram alterações para se alinhar às expectativas e exigências educacionais emergentes.

Portanto, a urgência em se adaptar a novas metodologias de ensino e tecnologias educacionais ressaltou a crucialidade da formação continuada para os professores. Políticas públicas destinadas a apoiar o aprimoramento profissional docente tornaram-se indispensáveis para equipar os educadores com as habilidades necessárias para navegar pelos desafios e inovações do

ensino híbrido e a distância. Assim, essas políticas foram igualmente vitais para fomentar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e dinâmicas, capazes de envolver os estudantes neste novo paradigma educacional.

Embora as discussões envolvendo recursos digitais na educação já estivessem acontecendo ao longo dos últimos anos, é evidente que a COVID-19 intensificou o debate. Ao determinar as respostas educacionais frente à pandemia, os organismos internacionais transformaram o ensino remoto e o conseqüente uso da tecnologia em necessidade, mesmo que essa não se constitua na necessidade imediata da população dos diferentes países. (GALZERANO, 2021, p. 9).

Neste diálogo, refletimos com Galzerano (2021) sobre como a pandemia de Covid-19 acelerou a integração da tecnologia no ambiente educacional. O ensino a distância rapidamente saiu do papel para se tornar uma realidade nas escolas, facilitando a interação entre alunos, professores e a gestão escolar.

No entanto, as políticas públicas enfrentaram um desafio crucial: o aprofundamento das desigualdades educacionais, exacerbadas pela falta de acesso uniforme à tecnologia e à internet entre os estudantes. Com foco na mitigação dessas disparidades, iniciativas de inclusão digital, como a distribuição de dispositivos eletrônicos e o provimento de acesso à internet para alunos e professores, foram implementadas para promover uma educação mais inclusiva.

A resistência às mudanças, observada tanto em profissionais da educação quanto na comunidade escolar, representou um dos maiores obstáculos para a efetivação dessas políticas educacionais durante a pandemia. A superação dessa resistência exigiu um trabalho colaborativo de gestores, docentes e demais partes interessadas, visando estabelecer um ambiente acolhedor às novas práticas educativas, que são essenciais para elevar a qualidade do ensino.

A adversidade trazida pela pandemia, apesar dos desafios, também se apresentou como uma oportunidade ímpar

para reinventar as práticas pedagógicas. As políticas públicas educacionais, nesse contexto, incentivaram a exploração de novas metodologias de ensino, avaliação e gestão, contribuindo para uma melhoria significativa na qualidade da educação.

Além disso, a crise evidenciou a importância de uma gestão escolar participativa, onde a cooperação entre gestores, educadores, estudantes e famílias se tornou fundamental. As políticas que promoveram essa sinergia ajudaram a fortalecer a sensação de comunidade e a estabelecer redes de apoio, cruciais para superar os desafios trazidos pela pandemia.

Ressaltamos, ainda, que as transformações expressivas durante e após o período pandêmico, envolvendo a gestão escolar e o desenvolvimento profissional dos professores, valorizaram mais seus papéis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Paralelamente, a revolução tecnológica avançou rapidamente nas escolas, embora permaneça incerto se o acesso à tecnologia progrediu na mesma velocidade nos lares dos estudantes.

Como destaca Libâneo (2017, p.228), “a formação continuada faz parte das atribuições da organização e gestão da escola, pois é um importante instrumento de aprimoramento do trabalho do professor e dos demais trabalhadores da escola”. Portanto, enfatizamos a importância da gestão escolar em conjunto com a prática de formação contínua dos docentes, não apenas como resposta aos desafios emergentes, como os experimentados no período da pandemia, mas como uma constante no cotidiano educacional.

À medida que avançamos na discussão deste capítulo, torna-se evidente que a pandemia de Covid-19 funcionou como um acelerador para mudanças substanciais na educação, particularmente no que tange à gestão escolar e à formação de professores. Essas transformações, embora necessárias, lançaram luz sobre a disparidade de acesso à tecnologia, que permanece como um desafio significativo a ser superado. A rápida adaptação às novas realidades educacionais destacou a importância da formação

continuada e do desenvolvimento profissional, sublinhando a necessidade de políticas públicas eficazes e inclusivas.

No entanto, a implementação de tais políticas revelou resistências e desigualdades que questionam a efetividade da transição para práticas educacionais inovadoras em diferentes contextos sociais. À medida que nos aproximamos das Considerações finais, é crucial refletir criticamente sobre as lições aprendidas durante este período e questionar se as mudanças implementadas estão, de fato, contribuindo para um ambiente de ensino e aprendizagem mais equitativo e acessível para todos os estudantes.

## Considerações finais

Em resumo, a crise desencadeada pela pandemia de Covid-19 serviu como um estímulo para a reflexão e o redirecionamento das políticas educacionais, especialmente em relação ao papel da gestão escolar e ao desenvolvimento profissional dos professores. Destacase a importância de estratégias de gestão e formação docente que sejam flexíveis e adaptáveis, capazes de assegurar a continuidade e a excelência educacional diante de desafios futuros.

Portanto, ao contemplarmos os impactos e as possibilidades geradas pelas políticas públicas no cenário pandêmico, percebemos que a gestão escolar e a formação dos professores estão em um momento decisivo de mudança, e ainda precisam evoluir muito. É essencial que as políticas educacionais sejam continuamente desenvolvidas e aplicadas de forma a estimular a inovação, a inclusão e a igualdade no contexto escolar, garantindo, assim, o acesso à educação de alta qualidade para todos.

## Referências

AGUM, Ricardo; MENEZES, Monique; RISCADO, Priscila. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, São Paulo, Vol. 3, n. 2, julho/dezembro, 2015.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Revista Argumentum**, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>. Acesso em: 19 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.



# A ESCREVIVÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Feiruque de Jesus dos Santos<sup>1</sup>

Renilda Vicenzi<sup>2</sup>

## Considerações iniciais

Não é que eu  
Seja racista...  
Mas existem certas  
Coisas  
Que só os NEGROS  
Entendem.  
(Éle Semong).

Nossas vivências, quer em nosso cotidiano, quer no mundo do trabalho quando as deslocamos da ideia de ‘lugar comum’, isto é, do que já está posto nos possibilitam reflexões. Assim, iniciamos este texto descrevendo episódios cotidianos que passam uma família inter-racial. Didaticamente foca-se em apenas um aspecto dos episódios, no entanto, a narrativa abre outros olhares ao leitor. A minha família<sup>3</sup> é composta por pessoas

---

1 Mestrando em Educação no PPGE/UFFS. E-mail: feiruquesantos@gmail.com

2 Doutora em História, professora do PPGE/UFFS. E-mail: renilda.vicenzi@uffs.edu.br

3 Os episódios narrados marcam as existências da família do autor deste texto. Assim, os temos ‘minha família’, minha trajetória’ refere-se ao autor. Entendemos por família o núcleo estabelecido por laços de amor, respeito e solidariedade entre pessoas e não em papéis estáticos determinados pelas diferenças sexuais biológicas.

negras e brancas. Nesse sentido, temas que envolvem questões raciais sempre fizeram parte do nosso dia a dia. Cabe destacar que a formação de famílias no Brasil perpassa por relações afetivas, sexuais, inter-raciais desde o período colonial.

A minha trajetória inicia no interior da região Norte do Brasil, contudo quando adolescente se fez presente a alternativa de mudança/saída de meu lugar de origem/nascimento. O fator determinante era a possibilidade de estudar, na esperança de forjar um futuro melhor, assim, percorri o caminho do Norte para o Sul do Brasil, locais que pertencem ao território brasileiro, mas que possuem territorialidades sociais e culturais diversas, como por exemplo, expressões e maneiras de falar.

O contato e a minha percepção/entendimento de que aqui no Sul ‘eu sou diferente’, através das expressões que ouço “mas tu não é daqui”, criaram questionamentos e passou a ser assunto recorrente nos diálogos com meus familiares<sup>4</sup>. Afinal, ser interpelado cotidianamente pela curiosidade de pessoas em querer saber de que lugar eu venho não é nada confortável. A pergunta é, por que causo estranhamento? Respostas advém de meu fenótipo, evidenciado pela cor da minha pele, meu cabelo e pelo meu sotaque.

A temática racial sempre esteve presente em minha vida, mas em geral, de maneira negativa, onde os privilégios eram e são para pessoas brancas, assim, dentre os temas raciais que transitam o dia a dia da minha família está o que considero uma “ferida”, um “trauma”: *o cabelo!* O nosso cabelo crespo. O “cabelo ruim”, “bosta de passarinho”, “cabelo duro”, “pixaim”, “fedido” como chamavam os colegas de escola. Crescemos achando que existem “cabelos bons” e “cabelos ruins”. As professoras na escola onde cursei a educação básica chegavam a nos orientar para alisarmos ou cortarmos baixinho nossos cabelos. Crianças negras, como eu, crescemos desejando ter o cabelo o mais liso possível, nem que

---

4 Meus familiares residem no município de Placas, no oeste do Estado do Pará, pertencente à mesorregião do Baixo-Amazonas, entre os rios Tapajós e Xingu. O município de Placas surgiu a partir da abertura da BR-230, mais conhecida como Transamazônica.

para isso fosse preciso agredir o nosso couro cabeludo. Crescemos escondendo parte da nossa identidade, “amarrando-os” para que não ficassem “soltos”, cortando-os baixo para que crescessem o mais lento possível. Crescemos sendo vigiados e punidos por não termos o corpo aceito como ideal, universal.

Certo dia, durante um jantar, no qual estávamos todos reunidos em família, um dos meus irmãos, de pele negra como a minha, falava com um certo orgulho do cabelo do seu filho, fruto do seu casamento com uma mulher branca, de família de migrantes do Sul do Brasil<sup>5</sup>: “ainda bem que nasceu liso”. Houve um silêncio. O orgulho do cabelo liso do filho servira como remissão de um passado dolorido? O cabelo liso que a professora na escola não terá receio de beijar ou se manter com uma certa distância. Não será dolorido olhar para o filho e ter que pensar que o seu cabelo será motivo de piadinhas, estranhamento e comentários do tipo “você precisa lavar seu cabelo”, “fala para seu pai cortar o seu cabelo”. Este episódio familiar nos indica a problematizarmos acerca da subjetividade imposta na representação do negro. Para Lia Vainer Schucman (2028, p. 55), estudiosa da temática de famílias interraciais, “o sujeito retira aquele que ele ama – filho, marido – do grupo dos negros”, para que seu filho não carregue fardos impostos às crianças negras.

A partir do episódio acima, o objetivo desse capítulo é apresentar através do conceito de escrevivência (Evaristo, 2020) a possibilidade pedagógica para uma educação que se propõe antirracista em diálogo com o campo teórico decolonial. A metodologia da escrevivência, enquanto escrita de si, desmobiliza o discurso colonial e hegemônico ao propor que os sujeitos invisibilizados sejam autores de suas próprias histórias.

O conceito de escrevivência é o da escritora negra Conceição

---

5 Motivados pela propaganda da Ditadura Militar, muitas famílias vindas do Sul, Sudeste e Nordeste se deslocaram para a BR-230 em busca de melhores condições de vida. O resultado foi que essas famílias ficaram desassistidas pelo governo, resultando no agravamento das desigualdades sociais na região, brigas por terra e disputas políticas que se arrastam até hoje.

Evaristo.

A Escrivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si. (Evaristo, 2020, p. 35).

A escrivência permite aos “outros” inventados no discurso colonial contar suas próprias histórias (Passos; Borges, 2023). Desse modo, ao escrever sobre si o sujeito subalternizado apresenta a sua própria realidade e suas experiências como lugar de produção do conhecimento, superando a perspectiva hegemônica e eurocêntrica de produção de conhecimento. Pela escrivência o objeto passa a ser o sujeito que, ao escrever a si mesmo, revela toda uma coletividade que se apresenta através da sua escrita (Evaristo, 2020).

A escrita nos torna sujeitos que, ao falar em seu próprio nome, tem o “direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (hooks, 1989, p. 42 apud Kilomba, 2019, p. 28).

Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interdito em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira. (Evaristo, 2009, p. 18).

O contexto familiar apresentado serve como base para a nossa reflexão, ao revelar implícita e explicitamente o trauma racial presente no imaginário de famílias negras e famílias interraciais, ele não é um fato distante, isolado, ao contrário compõe a complexidade das relações raciais para além do espaço doméstico, ele está presente nos espaços institucionais, como a escola. Um lugar onde estigmas e racialização legam consequências materiais e emocionais significativas.

Historicamente os currículos escolares têm uma importante contribuição no processo de exclusão e silenciamento das vozes e corpos afro-brasileiros e indígenas. Por ter sido apropriada como ferramenta estratégica dos projetos de colonização, ela atuou como instrumento de homogeneização, favorecendo a perspectiva hegemônica e eurocêntrica nos modos de produzir e disseminar conhecimento. Akkari e Santiago (2015, p. 28) afirmam que “a escola se estruturou a partir de práticas que negam as diferenças e privilegiam situações de ensino uniformizantes e monoculturais”.

Desse modo, entendemos que a busca por uma perspectiva pedagógica que se proponha como alternativa ao currículo hegemônico perpassa pelo eixo decolonial. Consoante a Dulci e Malheiros (2021), as epistemologias hegemônicas criadas pelo Norte Global acarretaram diversos processos de epistemicídio, ao definir como conhecimento apenas aqueles baseados na “lógica cartesiana, eurocentrada, racializada, localizada e generificada” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 176). Os autores e autoras decoloniais “vêm pensando e discutindo propostas teórico-metodológicas a partir das suas próprias experiências junto aos movimentos sociais e em função das vivências propiciadas pelo trabalho de campo” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 178).

Nessa perspectiva optamos pela escrevivência que se apresenta como uma proposta decolonial e contra-hegemônica. Trata-se, por sua vez, de uma “desobediência epistêmica” (Mignolo; Veiga, 2021). Ao escrever sobre si, o sujeito da escrevivência revela um mundo que foi silenciado pela perspectiva histórica colonial. Pela escrevivência contamos a história do nosso ponto de vista, nomeamos os fatos como o percebemos e vivenciamos em nosso dia a dia. Ao escrever o que se pretende é “desaprender a história hegemônica e reaprender, a partir de recontos ancestrais, vivências negras, para que outras culturas sejam protagonizadas pela sua resistência” (Passos; Borges, 2023, p. 152). Rompe-se, portanto, com a história única, contada sob o ponto de vista do colonizador (Adichie, 2019).

## “Sobre uma fome coletiva de ganhar voz”<sup>6</sup>: a escrevivência como possibilidade pedagógica em sala de aula

Um dos perigos aos quais podemos cair com o mal uso do conceito de escrevivência em sala de aula está em utilizarmos o mesmo como instrumento de romantização. Não obstante, produções de escritores negros e, sobretudo, de mulheres negras são vítimas desse processo tipicamente colonial que tenta amenizar as relações raciais presentes na formação do Brasil. Tal processo se constrói na tentativa de jogar panos sobre as perversidades perpetradas contra população negra no Brasil.

Nesse sentido, o nosso desafio nestas breves páginas é apresentar a escrevivência como possibilidade pedagógica em sala de aula, sem cairmos na romantização ou na atenuação do uso desse conceito. Quando pensamos na complexidade da sala de aula, nas questões relacionadas à necessidade de formação docente para as relações étnico-raciais, nos materiais didáticos e no currículo das instituições de ensino, logo nos deparamos com perspectivas apaziguadoras e folclorizadas das relações raciais no Brasil.

Diante disso, ao pensarmos na escrevivência como estratégia pedagógica devemos levar em consideração que este conceito parte da escrita de experiências de resistência pessoais e coletivas da população negra.

O termo foi assumido como uma estratégia que rasura a ordem legitimada pela figura da “Mãe preta” que conta “histórias para adormecer a prole da Casa-Grande”. Os sentidos da palavra se adequariam a uma proposta de escrita literária que intenta borrar o imaginário que vê o(a) negro(a) em funções determinadas pelo sistema escravocrata. (Fonseca, 2020, p. 61).

A escrevivência é entendida para além da grafia e do som, mas como sentido gerador:

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa

---

6 KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 27.

condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada (Evaristo, 2020, p. 30-31).

O sujeito da escrita escreve a si mesmo, fícciona a realidade na qual ele mesmo se insere como invenção de si mesmo. Nesse sentido, “ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno” (Evaristo, 2020, p. 35).

A escrevivência em diálogo com a concepção teórica decolonial rompe com uma parte da comunidade acadêmica que tem como centralidade epistêmica a imposição de referenciais eurocêntricos (Passos; Borges, 2023). Tais referenciais impedem aqueles que não são europeus de falar. É importante ainda salientar que a escrevivência nasce como uma escrita feminina, que busca tornar visível o cotidiano particular de mulheres negras em perspectiva interseccional, ou seja, mulheres (gênero), negras (raça) e excluídas economicamente (classe).

O uso de escrevivências como estratégia decolonial oportuniza a partir de saberes sutis uma explanação sobre a realidade da mulher negra e sua colaboração epistêmica. Proporciona a visão nítida de situações sociais cujas realidades são escondidas pela marginalização de parte da população. Apresenta um novo viés sobre o que é o conhecimento, sobre como é ser mulher negra em um país que foi educado para subalternizar o conhecimento que advém das camadas populares. (Passos; Borges, 2023, p. 153).

Segundo a autora Nilma Lino Gomes, “a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo” (Gomes, 2018, p. 227 apud Passos; Borges, 2023, p. 153). O silenciamento da população negra foi parte da estratégia colonial de ocultar a cultura dessa população, mantendo assim o domínio europeu sobre esse povo (Passos; Borges, 2023).

A luta incessante de intelectuais negros/as, entre outros/

as, citamos Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Lélia González, Guerreiro Ramos, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves, Maria Aparecida Silva Bento, Conceição Evaristo, e do movimento negro em questionar o mito da democracia racial, a matriz ocidentalocêntrica que privilegia conhecimentos e saberes do colonialismo, agem na proposição e elaboração de políticas públicas voltadas à igualdade racial, aos direitos humanos, a história, conhecimentos, saberes dos povos negros. Hoje temos a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, democratizou a educação trazendo visibilidade a um tema que estava negligenciado, silenciado no currículo, mas depois de duas décadas ainda estamos galgando para que não se restrinja a pedagogia dos eventos com data e hora para estudar estas temáticas, mas que exista na transversalidade, e para isto ela deve ser coletiva, e não em práticas individuais.

Percebemos no episódio familiar descrito no início deste texto que existe um sistema social racializado, onde crianças negras são imersas em imagens e mensagens desumanizadoras e desiguais, com humilhações e situações traumáticas em espaços escolares. Espaços que devem acolher as diferenças mostram-se por vezes excludentes. Refletir sobre uma outra abordagem, a da inclusão da diversidade em escolas e na sala de aula requer uma mudança de postura pedagógica, corroboramos com a argumentação de hooks,

todo mundo deve romper a barreira da negação que nos quer fazer acreditar que o ódio da negritude emerge de psiques individuais problemáticas e reconhecer que ele é sistematicamente ensinado através dos processos de socialização em uma sociedade branca hegemônica (hooks, 2019, p. 131).

Falamos aqui, da escola, dos professores/as e das opções necessárias para o exercício de olhar, conhecer, acolher, escutar e dialogar com as diversas e diferentes crianças. Nos referimos à construção de imagens positivas, que corpos não brancos sejam valorizados e respeitados, como exposto no episódio acima, que o cabelo seja visto como parte da sua identidade e não da sua exclusão:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sociopolíticos e históricos em cada sociedade. (Gomes, 2005, p. 41).

No escopo da escrivência com abordagem decolonial há possibilidades de ações pedagógicas para uma educação das relações étnico-raciais, para uma educação antirracista. Vamos à algumas possibilidades: Primeiro o reconhecimento de que, enquanto indivíduos brancos somos racistas e vivemos numa sociedade marcada pelo racismo cotidiano e estrutural; de que brancos fazem uso dos privilégios da branquitude. Segundo, que o papel da escola (instituição) é o enfrentamento do racismo, para isso deve construir estratégias de convivência e valorização das diferenças; queremos enfatizar, se a educação se constituiu historicamente no Brasil como privilégio das elites brancas, hoje ela precisa ser entendida como um direito para todas as crianças. Terceiro, deve ser papel do professor/a romper com as imagens de que pessoas negras estão somente atreladas à um passado escravista. Isso não significa negligenciar, esquecer, apagar o passado, mas significa superar, ampliar, positivar a presença, as lutas e o protagonismo da população negra nos diferentes espaços de atuação na relação passado-presente.

A instituição escolar é na maioria das vezes um ambiente hostil à estudantes negros ou qualquer outro grupo de estudantes fora dos padrões culturais, estéticos, éticos e subjetivos que normatizam esse ambiente de ensino. Nesse sentido, a educação deve tencionar para práticas de liberdade, a partir das quais nós, professores, devemos nos atentar criticamente ao modo como “conceituamos como deve ser o espaço de aprendizado” (hooks, 2017, p. 56). A sala de aula, enquanto espaço de convivência marcada pela diversidade étnico-racial, cabe aos professores e professoras estarem atentos ao “modo

como a política de dominação se reproduz no contexto educacional” (hooks, 2017, p. 56).

Ao tratarmos da escrevivência como possibilidade pedagógica em sala de aula visualizamos esta como uma ferramenta potente de transgressão dessa política de dominação reproduzida dentro dos espaços escolares. Na prática não é uma tarefa fácil rompermos com as práticas pedagógicas dominantes, que tendem à homogeneização, disciplina e racionalização. Não obstante, bell hooks (2017) propõe a criação de comunidades de aprendizagem, como uma proposta contra-hegemônica à sala de aula autoritária. Transformar a sala de aula numa comunidade parte do princípio de que é necessário reconhecermos as individualidades de cada estudante:

um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante a aula e os leem uns aos outros. [...] Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. (hooks, 2017, p. 58).

A experiência com a escrita de si é uma experiência transformadora. A sala de aula é um espaço de possibilidades, que pode proporcionar experiências de escrita que desmantelem as estruturas que a tornam um espaço hierarquizado. Desse modo, “as histórias, sobretudo as histórias pessoais, são uma maneira de educar, de construir uma comunidade na sala de aula” (hooks, 2020, p. 97-98).

A escrevivência de Conceição Evaristo se apresenta como uma proposta outra para o trabalho pedagógico em sala de aula em perspectiva decolonial, ao propor outras histórias. São histórias onde crianças negras se espelham para vivenciar com orgulho seu pertencimento étnico-racial. Ao escrever o sujeito torna-se o autor e ao mesmo tempo a obra, inventa com isso “jeitos de sobrevivência” (Evaristo, 2016, p. 15). Ao escrever o colonizado

subverte a língua do colonizador, abrindo o seu próprio caminho.

## **Considerações finais**

Os debates em torno da importância da Educação das Relações Étnico-Raciais nos diferentes contextos escolares têm se tornado cada vez mais centrais, quando pensamos na relação educação e Estado Democrático de Direito. Com a promulgação da Lei 10.639/2003 ficou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as redes de ensino do país. Com isso, as secretarias de educação precisam planejar ações de formação continuada de seus professores, bem como cobrar para que a legislação seja cumprida no dia a dia das unidades escolares.

A proposta desse capítulo foi apresentar através do conceito de *escrivência* da professora, escritora e pensadora afro-brasileira Conceição Evaristo, como possibilidade pedagógica para uma educação que se propõe antirracista em diálogo com o campo teórico decolonial. Acreditamos que não bastam serem incorporados conteúdos sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula, mas que é preciso também construirmos práticas pedagógicas decoloniais, que se construam como uma alternativa ao discurso hegemônico, ampliando formas de saber (Evaristo, 2020; hooks, 2020).

Nesse sentido, consideramos importante que as secretarias de educação, professores e demais profissionais da educação se envolvam em discussões sobre a temática. É preciso reconhecermos a importância da educação para as relações étnico-raciais como elemento basilar de uma educação democrática e intercultural. A *Escrivência* é, portanto, uma possibilidade pedagógica de tornar o estudante autor da sua própria história e transformar a sala de aula num espaço seguro e comunitário, no qual todos possam desenvolver integralmente suas subjetividades.

A sociedade brasileira é marcada pela racialização de pessoas negras (pretas e pardas), a educação escolar deve se responsabilizar

para uma educação antirracista que perpassa por descolonizar currículos e conhecimentos. Por fim, cabe sempre a pergunta: E você professor/a que ações, práticas pedagógicas tem realizado para uma educação antirracista?

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 28–41, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24548>. Acesso em: 16 mar. 2024.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 174–193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espiales/article/view/2686>. Acesso em: 16 mar. 2024.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17–31, 17 dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em 20 de mar. de 2024.

EVARISTO, Conceição. A escriturabilidade e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escriturabilidade: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Míma Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escriturabilidade: sentidos em construção. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella

Rosado (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. 1 ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Talking back**: Thinking Feminist, Talking Black. Boston: South End Press, 1989.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter D.; VEIGA, Isabella Brussollo. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Revista X, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>. Acesso em: 16 de mar. de 2024.

PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos; BORGES, Juliana Moreira. “O peso do silêncio vai acabar nos engasgando”: o uso de Escrevivências como estratégia contra-hegemônica para uma educação decolonial. **Temporalidades – Revista de História**, v. 15, n.1, mar. 2023/set.2023. Disponível em: <https://periodicos>.

[ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/45180/38990](http://ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/45180/38990).

Acesso em: 14 de mar. de 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: Edufba, 2018.

# QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL A PARTIR DAS NOVAS TECNOLOGIAS PRESENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

Alan Baltazar Vicente<sup>1</sup>

## Introdução

A qualidade na educação implica vários fatores que estão relacionados ao sucesso ou insucesso da aprendizagem na Educação Básica, ou até mesmo no Ensino Superior. Para isso, é necessário analisar um conjunto de determinantes que interferem diretamente nesse processo, desde o âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras, tais como estrutura da unidade escolar, corpo docente, equipe pedagógica e os recursos disponibilizados por ela.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a qualidade de ensino das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo a partir de um estudo de uma pesquisa bibliográfica que pontua os critérios de qualidade na educação e como ela é supervisionada pelos responsáveis desse processo.

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras pela UNIFEQB e em Pedagogia pela UNIFIEO. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSP e Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST UNIVERSITY, Flórida EUA.

A educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais visando a transformação e a manutenção dessas relações. A escola é definida como um espaço institucional de produção e de disseminação do conhecimento científico e do saber historicamente produzido pela humanidade. A qualidade na educação é, então, vista como uma moeda de dois lados, sendo esses o conhecimento científico que o discente adquire na escola e o conhecimento do senso comum, que já faz parte de sua cultura.

## **A escola como instituição aprendente: a busca da qualidade na educação pública**

### *Conceito de qualidade na Educação Básica*

A qualidade é um conceito subjetivo, pois está relacionada às percepções de cada indivíduo. Trata-se do modo de ser de cada um, de acordo com sua cultura. É a propriedade que cada indivíduo tem de qualificar os demais serviços, objetos e até mesmo indivíduos, de acordo com as necessidades e expectativas de quem observa.

Ao tratar-se da qualidade no âmbito educacional, é preciso analisar as dimensões intra e extraescolares, pois a escola configura-se como uma cultura e esta carrega em si os traços da comunidade na qual está inserida.

Diante disso, Dourado e Oliveira (2009), ressaltam que o conceito de qualidade é histórico e que pode se alterar no tempo e no espaço. Este conceito, segundo os autores, está “vinculado às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Oliveira (2009) diz que “a escola é uma instituição em contínuo aperfeiçoamento”. A cada ano que passa, novas metodologias de ensino vão surgindo no espaço escolar. Atualmente a escola se depara com a inserção das Tecnologias Digitais como recursos didáticos obrigatórios para que os professores utilizem em

sala de aula. As novas formas de avaliação dar-se-ão por meio de plataformas digitais.

Por essa razão, ao se pensar em uma escola que oferece um ensino de qualidade, é preciso situá-la no tempo e no espaço em que ela esteja inserida. O aperfeiçoamento dos profissionais de educação é indispensável. Todos os profissionais devem aperfeiçoar-se para atender as demandas que surgem no espaço escolar, para que todos tenham, de fato, um ensino de qualidade.

Oliveira (2009) diz que o princípio da qualidade da educação é tratado nos artigos 2º e 3º das Leis e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), na qual esses artigos enfatizam “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como a “gestão democrática do ensino e a garantia do padrão de qualidade”.

A escola é um importante espaço onde ocorre a aprendizagem. Cária e Oliveira (2015) salientam que “nesse espaço ocorrem as práticas, encontros e desencontros onde as políticas são apropriadas e ressignificadas”. Assim, trazer qualidade para a educação é ressignificar o tempo todo a aprendizagem. A escola é uma instituição que está interligada com a cultura. Ela é um espaço onde se constrói o conhecimento, respeitando as diversas gerações. Então, ressignificar a aprendizagem é acompanhar todas as transformações culturais que ocorrem na escola e fora dela.

### *Gestão da qualidade na Educação Básica: como promovê-la diante das transformações ocorridas após a reforma educacional?*

Para discutir a respeito da Gestão da Qualidade da educação, foram elencados dois autores fundamentais, sendo eles Cária e S. Oliveira (Revista de Ciências Humanas- Educação), que realizaram pesquisas acerca das avaliações externas, sendo esta um fator de verificação da qualidade na educação e Oliveira (na obra Princípios e Métodos de Gestão Escolar Integrada) que discutirá

acerca dos indicadores de qualidade no cenário educacional brasileiro, na qual tem-se uma comparação sobre como funciona o princípio da qualidade no espaço escolar (visão tradicional X visão contemporânea).

A década de 90 é marcada por reformas educacionais. Todas essas reformas visam a qualidade do ensino. Mas, infelizmente, conforme apontado por Oliveira existem alguns indicadores que desqualificam o cenário educacional brasileiro, sendo eles:

- O desvio de verbas públicas, o prejuízo e a redução dos percentuais destinados à educação, à saúde e aos bens básicos da população;
- Atribui-se ao descaso com a educação a dificuldade de inserção do país na economia global;
- A falta de investimento em pesquisa e no desenvolvimento de novas tecnologias;
- O desprezo das autoridades pelo meio ambiente e o uso inadequado dos recursos naturais;
- O poder estar ainda centralizado “nas mãos” de políticos populistas e de doutrinas oportunistas (Oliveira, 2009 p. 53-54).

Todo o trabalho realizado na escola passa por um processo de monitoramento dos gestores, na qual a avaliação é a principal fonte de verificação, que determina a qualidade desse processo pedagógico. A avaliação produz informações e necessidades demandadas no desenvolvimento do trabalho educativo por meio da crítica e da reflexão propositiva, na qual ocorre de maneira coletiva. Por outro lado, ela ainda é insuficiente, pois grande parte dos gestores veem a avaliação de forma tradicional, ou seja, àquela em que o estudante estuda para passar para o papel.

O poder público, muitas vezes, ao aplicar essas avaliações externas de forma tradicional, deixa os profissionais da educação em uma situação de descontentamento com o próprio trabalho realizado por analisar a qualidade do ensino somente pelos resultados obtidos desse diagnóstico momentâneo e ignorar, de fato, as outras

formas em que os estudantes são avaliados. São muitas as razões que dificultam a qualidade do ensino, que vão além das que foram citadas acima por Oliveira.

Sendo assim, de acordo com o que é estabelecido pelas avaliações, Dourado; Oliveira & Santos (2009), enfatizam que “a qualidade da educação se configura como um processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros”. As autoras ainda ressaltam a importância de levar em consideração o espaço social que constitui a escola, as obrigações do estado no cumprimento das políticas públicas voltadas para a Educação, das dimensões intraescolares e das condições de oferta do ensino, como a garantia de instalações adequadas para a realização do trabalho pedagógico, equipamentos tecnológicos de qualidade e quantidades para todos, espaços físicos em condições dignas para favorecer a aprendizagem e, principalmente, a garantia do acesso e a permanência de todos os estudantes na escola.

Oliveira (2009), como citado em Coll (1996, 1998), preconiza em sua obra que “os resultados das avaliações devem recair sobre a direção, em seus professores e na comunidade educativa”. O autor justifica que eles são “os que mais conhecem a escola, suas características principais, suas tradições, objetivos, projetos e problemas que existiam no passado”. Diante disso, Oliveira (2009) reforça que os educadores que vivenciam o cotidiano escolar devem “repensar as práticas continuístas, rotineiras, de descaso do dia a dia, e acomodadas à desinformação”.

Mas, por outro lado, contrapondo o ponto de vista da autora, é essencial que os órgãos governamentais responsáveis pela Educação Pública forneçam verbas para que, de fato, o professor tenha em mãos equipamentos e materiais que possam ser utilizados para fazerem adequações às suas práticas pedagógicas, bem como a disponibilização de ofertas de cursos de formação continuada como suporte para o professor. A gestão escolar também deve estar aberta a essas mudanças e apoiar o professor em seu trabalho pedagógico, ao invés de colocar limites por receio ou resistência às

mudanças exigidas pela educação do século XXI. Oliveira (2009), como citado por Heloísa Lück (1990, 1995, 1998), apresentam um quadro comparativo entre a escola que ensina e a escola como instituição que aprende e busca, constantemente a qualidade no seu processo de ensino-aprendizagem:

<b>Tipos de Escola</b>	<b>Escola que ensina</b>	<b>Escola que aprende</b>
<b>Fundamentação teórica e metodológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normativa;</li> <li>• Linear;</li> <li>• Mecanicista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participativa;</li> <li>• Descentralização do poder;</li> <li>• Decisões coletivas;</li> <li>• Instituições de parcerias</li> </ul>
<b>Espaço Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regular;</li> <li>• Estável;</li> <li>• Rotineiro;</li> <li>• Precário de recursos;</li> <li>• Rígido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Global e circunstanciado;</li> <li>• Flexibilizado;</li> <li>• Criativo</li> </ul>
<b>Currículo Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão reducionista;</li> <li>• Estático;</li> <li>• Enciclopédico;</li> <li>• Rigor disciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizado por áreas de conhecimento;</li> <li>• Flexível;</li> <li>• Interdisciplinar;</li> <li>• Privilegia a construção de conceitos.</li> </ul>
<b>Papel do Diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerente de operações dos órgãos centrais;</li> <li>• Controlador das ações desenvolvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulador da sinergia dos talentos, competências e energias;</li> <li>• Incentivador da cultura organizacional.</li> </ul>
<b>Papel do Professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmissor de conhecimentos;</li> <li>• Detentor absoluto da verdade;</li> <li>• Atuação permanente e uniforme;</li> <li>• Autoritário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulador de situações de aprendizagem;</li> <li>• Mediador do conhecimento;</li> <li>• Crítico, com prática pedagógica interativa.</li> </ul>

<b>Ações desenvolvidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentadas;</li> <li>• Técnicas de objetivos com fim em si mesmo;</li> <li>• Paternalistas e condescendentes;</li> <li>• A partir de decisões centralizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empreendedoras;</li> <li>• Dinâmicas;</li> <li>• Conjuntas e participativas;</li> <li>• Mobilizadoras de fatos e situações interrelacionadas;</li> <li>• A partir de decisões coletivas.</li> </ul>
----------------------------	--	--

Fonte: Princípios e métodos de Gestão Escolar Integrada, p. 60

A partir dos princípios elencados por Oliveira no quadro acima, pode-se constatar que, quando a escola se vê com a prática social que a envolve, consegue ensinar verdadeiramente, de forma democrática e participativa. Com isso, os estudantes têm a oportunidade de terem, de fato, uma aprendizagem significativa e que atenda a sua realidade. Valorizar as experiências que os discentes adquirem em seu meio e, principalmente, o que ele traz da sua cultura, certamente pode-se afirmar que existe qualidade de ensino nas instituições que adotam essa prática.

### **Qualidade no ensino e seus desafios: o uso do método PDCA nas escolas integrantes do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo**

O Programa Ensino Integral (PEI) foi implementado, conforme citado no documento orientador de dezembro de 2012, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e, desde então, vem passando por um processo de expansão no número de escolas participantes. Ele parte da concepção da educação integral, baseando-se no pressuposto de que o desenvolvimento da pessoa ocorre como um todo, ou seja, envolvendo os aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e culturais.

O PEI utiliza um Modelo Pedagógico articulado a um

Modelo de Gestão que permite o “planejamento, desenvolvimento e monitoramento das ações pedagógicas por todos os profissionais envolvidos”, tendo como referência os valores, princípios e premissas do programa. Esse Modelo de Gestão é estruturado a partir do método PDCA (*Plan, Do, Check, Act* – Planejar, Fazer, Checar, Agir). Esses passos devem contar com a participação e responsabilização de toda a comunidade escolar, tornando o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas mais eficaz e possibilitando o cumprimento das metas estabelecidas.

Diante disso, foi observada a realidade da Escola Estadual Professora Adriana Cardoso, localizada no município de Campinas. A escola aderiu o programa de Educação Integral em dezembro de 2021 e as atividades, no decorrer do ano de 2022 foram desafiadoras. O período de observação da qualidade de ensino na instituição foi durante os meses de fevereiro a setembro de 2023, na qual a escola já havia adquirido uma maior estabilidade em relação ao programa.

A gestão da qualidade de ensino das escolas públicas do Estado de São Paulo é acompanhada através da plataforma Bi- educação<sup>2</sup>, na qual é possível acompanhar a evolução da aprendizagem, a frequência dos estudantes, a participação e interação das atividades mediadas por tecnologia e verificar a defasagem de habilidades que os discentes tiveram mais dificuldade, de acordo com a área de conhecimento.

O docente titular de cargo da disciplina de inglês, ao começar a utilizar as plataformas digitais, sentiu-se desafiado no primeiro momento. Através do cumprimento da premissa do protagonista, o professor permitiu-se aprender com os próprios estudantes como manusear as plataformas através do método de ensino sala de aula invertida. “As aulas, a partir desse momento, tornaram-se mais interessantes para os estudantes”, pontuou o professor.

A partir dessa inserção das tecnologias em sala de aula, notou-se um maior engajamento dos estudantes na realização das atividades. As metodologias ativas em sala de aula contribuem

---

2 <https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/Inicio/Home>

muito para efetivar uma educação de qualidade. Durante o terceiro bimestre, com a adoção das metodologias ativas do professor, foi notória a evolução dos alunos nas avaliações externas, comparado ao segundo bimestre. Conforme os resultados apontados pela avaliação externa, a evolução foi de 44% em relação ao segundo bimestre.

Imagem 1: evolução dos alunos na prova paulista do 3º bimestre



Fonte: BI Educação ([educacao.sp.gov.br](http://educacao.sp.gov.br))

A partir dos indicadores é nítido que a escola que valoriza a realidade do seu aluno, suas potencialidades, sua bagagem cultural, bem como, o profissional que está aberto às mudanças, inclusive ao novo, no que se refere à didática e metodologia de ensino, é capaz de transformar a educação e oferecer uma qualidade de ensino que ultrapasse os gráficos, as provas externas e até mesmo, os aplicativos digitais que dão suporte a esse processo. Oliveira (2009) reforça que a qualidade é atingida quando os padrões são ultrapassados. Sendo assim, a autora ainda ressalta que o conceito de qualidade na educação não se dá pelo fato dos alunos acertarem ou gabaritarem tudo de uma vez, mas sentirem-se desafiados, a partir do erro e buscar repará-los ao encontrar a sua origem.

## Considerações finais

Ao analisar a qualidade da educação, as dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de forma articulada ao se efetivar uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos.

Dessa forma, o ato educar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social e cultural dos sujeitos-usuários da escola, da cultura das diferenças e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos e, até mesmo a autoestima dos alunos.

O processo educativo, em termos de uma aprendizagem mais significativa, resulta a partir de ações concretas com partindo de uma gestão democrática e organizada, na qual refletirá nas práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, dos na participação, na avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.

## Referências

BUÁS, David de Campos; SARTORI, Viviane. Análise dos processos pedagógicos com o novo modelo de gestão educacional: a gestão da qualidade na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Roxana Pereira Bonessi. Ciudad de la Habana, Brasil, Regae - **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, vol. 6, núm. 11, enero-abril, 2017, pp. 9-20

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. **Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. DOI: 10.31512/RCH.V16I26.1477

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas. vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; LIMA, Elma Correa de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Princípios e Métodos de Gestão Escolar Integrada**. Curitiba, PR, IESDE Brasil, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Documento Orientador do Programa de Ensino Integral** - Caderno do Professor. São Paulo, 2012.

# A ESCOLA QUE DEVERIA LIBERTAR ALIENA: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE FORMAÇÃO HUMANA

Rodrigo Luis Mingori<sup>1</sup>

Taiza Gabriela Zanatta Crestani<sup>2</sup>

## Introdução

Compreender os fundamentos do processo educacional é uma necessidade e compromisso não só de educadoras e educadores como todo e qualquer indivíduo envolvido com a produção de conhecimento. Idealmente seria importante que toda pessoa tivesse oportunidade de analisar e/ou vislumbrar alguns fundamentos críticos em relação a produção daquilo que é ser humano, e principalmente, as contradições intrínsecas desse processo numa sociedade capitalista, que apresenta matizes perigosas para o bem-estar social das populações como, e em última escala, para a permanência sustentável da vida humana na terra.

Nosso estudo busca elucidar alguns pontos difundidos na academia em relação a educação, relacionando-os para produzir um estudo coeso. Para tal, foi realizada pesquisa teórica sobre o tema

---

1 Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, rodrigomingori@hotmail.com

2 Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Toledo e docente do curso de Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina. taizagcrestani@hotmail.com.

com o resultado aqui apresentado.

## **Educação e formação do ser humano**

A análise do processo de produção daquilo que é ser humano e a importância da educação nesse contexto serviu de mote para o desenvolvimento deste estudo. É nosso interesse sustentar uma reflexão que tencione as concepções referente as relações entre Educação e Cultura com seus significados e implicações, levando em consideração como base o ser humano enquanto ser social e sócio histórico. Foi elaborado um panorama geral abrangente e aprofundado em pontos chaves para propor a construção de um conhecimento lógico encadeado em que um conceito debatido (a formação ontogenética do ser humano) pede necessariamente o debate do seguinte, assim sendo, este estudo resulta como uma discussão final dos referenciais teóricos e debates realizados de forma encadeada.

Inicialmente, com Leontiev (2004) temos a preocupação fundamental em perceber de maneira crítica o que nos torna humanos. O autor sustenta a base da concepção de origem animal no ser humano, mas, profundamente distinto de seus antepassados, caracterizando a hominização como resultado da passagem para uma vida organizada socialmente na base do trabalho. Fase que marcou e modificou a sua própria natureza, regida agora não apenas por leis biológicas, mas, sócio-históricas. Sendo assim o autor aborda uma dualidade da natureza humana, numa típica (e própria) concepção dialética. O ser humano, portanto, é dotado de duas naturezas formadoras, que dão base não apenas para explicar o sentido das ações, comportamentos e pensamentos humanos, outrossim, inseri-los numa lógica específica, a sócio-histórica. Essas esferas de formulação humana são: a ontogenética e a filogenética.

No processo de formação histórica do ser humano ele se tornou sujeito do processo social do trabalho, submetido tanto a leis biológicas (filogênese) quanto a sócio-históricas (ontogênese). O ponto de virada está na libertação da dependência das leis biológicas

e da nova condição sócio-histórica, se encerrando no momento do surgimento do “progresso histórico”, fazendo um contraponto a Hegel (2014). No trabalho, segundo Marx (1988), o ser humano modifica e afeta a natureza (mundo externo físico/biológico), condicionando-a a seus desejos diferente dos demais animais (que são modificados e afetados por ela), e esse processo acaba por formar uma nova e própria natureza social (agora interna), pois, ela se dá nas relações e condições de trabalho. Cada ser humano é herdeiro das condições sociais de seu tempo e produz trabalho inserido em condições e relações pré-existentes. Pelo trabalho nos tornamos humanos, adaptamos o meio para criar novas condições de sobrevivência e elaboramos relações de produção. Assim vivermos em sociedade e vivemos em sociedade porque somos humanos: hominização e humanização são interdependentes e uma só se completa em relação a outra (LEONTIEV, 2004; MARX, 1988).

De geração para geração transmite-se conhecimento, objetos, linguagem: as novas gerações apropriam-se do desenvolvido pelas anteriores. Cada indivíduo APRENDE a ser pessoa; suas criações passam de uma geração a outra e fixam-se representando a cultura, assim como multiplicam e aperfeiçoam. Marx, fundador do socialismo científico – “das forças essenciais do homem” – aponta que o mundo da indústria, das ciências e das artes é a expressão da história da natureza humana, o resultado de sua transformação histórica. O processo de apropriação do mundo é sempre ativo onde o instrumento é um objeto social, em se tratando do ser humano – eles se fixam e são transmitidos de geração para geração, podendo ser melhorados – se um animal utiliza um instrumento, ele não se fixa, não é transmitido culturalmente, “a apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores” (LEONTIEV, 2004, p. 287).

A principal característica do processo de apropriação ou ‘aquisição’ é criar no ser humano funções e aptidões novas, um processo de reprodução. O animal se contenta com a natureza, a humanidade constrói a sua.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290).

A vida em sociedade produz assim uma segunda natureza no ser humano, tão fundamental quanto a primeira, que apenas a precede em temporalidade, pois, o gradativo desenvolvimento da natureza social do ser humano, parece fazer recuar sua natureza filogenética, muitas vezes, contradizendo-a. Desse modo o processo educativo, para Leontiev, é o próprio ato de fundação ontogenética de ser humano.

Essa natureza simbólica humana, segunda natureza social, também é compreendida por diversos autores, de diferentes áreas e períodos históricos. É possível estabelecer uma relação com a afirmação Aristotélica de que o ser humano é um animal político, mantidas as devidas proporções e objetivos, existe sim uma certa aproximação na afirmação do antigo filósofo grego. Aristóteles afirmava que a necessidade e as relações sociais humanas são imperativos imprescindíveis em nossa vida. A vida humana é atravessada pelas relações com os demais indivíduos de maneira política. Portanto nossa construção enquanto grupo, perpassa necessariamente uma construção social simbólica (ARISTÓTELES, 2011). Diferente do grego, porém, os autores materialistas não incutem forma ou conteúdo específico a essa constatação de sociabilidade, Aristóteles parece enquadrar a experiência humana numa certa pretensão de comportamento coletivo/social.

A natureza social específica da humanidade se subscreve na humanidade, gerando o homem no homem. A ação educacional, portanto, capacita o ser humano (não apenas em sentido

contraditório com a filogênese) a atingir seu potencial filogenético. Um exemplo é a habilidade de andar sobre duas pernas. O ser humano desenvolve seu potencial de ser bípede num processo de aprendizado ontogenético, na relação e estímulo com os demais do grupo. E esse é apenas um exemplo, pois, a partir desse pressuposto, a organização social do ser humano, começa a produzir uma série de carga simbólica social, cada vez maior e histórica que é anterior aos indivíduos e atravessa sua vida. A essa carga simbólica ontogenética podemos tentar entender a origem da cultura humana.

A carga simbólica social formada na relação dos indivíduos no processo de desenvolvimento de suas potencialidades, no processo de formar o homem no homem, é nesse ponto que se insere a importância da educação. Através da educação a cultura humana produzida, conforme mencionado acima é repassada para as próximas gerações. O autor em sua análise vai adiante percebendo que ela pode promover um contexto reacionário e/ou conformista.

Ele analisa a instituição e o projeto escolar sob uma ótica desafiadora, utilizando das ferramentas do materialismo histórico dialético, para, a partir da análise de outros autores, propor uma superação de alguns conflitos aparentemente insolúveis. Observando que a instituição escolar, ferramenta do ser humano moderno para produzir o homem no homem, aparece como uma instituição do estado burguês, e se apegou, como aparelho ideológico do estado a promover uma ode a reprodução de uma cultura do passado, cristalizada, que tinha como ideal um projeto de ser humano imutável e que, conforme a análise reacionária de alguns autores contemporâneos, atingiu seu fim, portanto a função da escola é reduzida a necessidade de reprodução dos saberes.

Apoiado na análise crítica do imperativo cultural arbitrário de Bourdieu (1974), acrescido da análise de Passeron (teoria citada no texto como Bourdieu-Passeron) que o autor sobressai e propõe a solução do problema ainda não resolvido. A cultura pode ser sim, como afirmam os autores citados por Snyders (2005), uma construção arbitrária a serviço da opressão, principalmente se ela for calcada numa concepção de homem do passado e/ou apegada a

reprodução da sociedade burguesa, porém, essa apenas é uma forma de violência simbólica reacionária, que visa promover a sujeição de um grupo por outro, vide, a sujeição do proletariado em face da cultura burguesa.

Snyders aponta que o processo educativo deve ser pensado para realizar a elaboração da cultura, de toda cultura, mas voltada para a libertação. Que a educação não pare na instituição de um capital cultural arbitrário, pois esse apenas é uma ferramenta de opressão, e sim que sirva para promover o fomento da cultura revolucionária na classe trabalhadora. Para que forneça a ontogênese sócio cultural libertadora para os trabalhadores utilizando-se da cultura erudita, se preciso. Nesse sentido temos “[...] o objetivo é o prosseguimento crítico e revolucionário da cultura existente” (SNYDERS, 2005, p. 331) num processo de discernimento em relação ao conteúdo cultural específico e também ao uso ideológico e reacionário da cultura principalmente devido o estabelecimento da cultura como ferramenta de dominação e de um aparelho ideológico do estado. Para esse fim é necessário perceber o mau uso da cultura burguesa do passado.

Dessa forma a formação humana é dada através de interações simbólicas complexas entre indivíduos de diferentes gerações. Formamo-nos em grupo e necessariamente em grupo, pois, é através da aprendizagem que descobrimos e construímos o que é e como ser humano. Em resumo, conforme exposto anteriormente: é na atividade do trabalho, como afirma Marx, que fundamos nossa natureza humana e é através da educação que a perpetuamos para as próximas gerações. A educação é o processo coletivo pelo qual a construção simbólica sobre como e o que é ser humano é disponibilizado para as novas gerações. A história do mundo ocidental criou uma instituição pública e universal para ser responsável por parte (ou todo) esse processo: a escola. (MARX, 1988; LEONTIEV, 2004; SNYDERS, 2005).

## **A escola como instituição sócio-histórica de formação humana**

A história da educação é a história da humanidade, como e o que se educa perpassa o próprio auto reflexo da espécie humana. No mundo ocidental contemporâneo o surgimento da educação na forma de instituição escolar vinculada ao estado burguês tem desempenhado um papel fundamental de manutenção das estruturas fundamentais da violenta sociedade burguesa produzindo servilismo e subserviência através do uso ideológico da cultura. (SNYDERS, 2005).

A partir de Leontiev (2004) é possível compreender a importância basilar do processo educação na formação do ser humano e através da produção de Snyders (2005) observamos as agudas e graves contradições que a escola burguesa instituída a partir da Revolução Industrial apresentam para a formação humana no ocidente. Na perspectiva da dialética histórica da luta de classes a instituição escolar foi criada como reivindicação burguesa num momento de crise para esta (a burguesia) que lutava pelo controle do poder político. Orientada pelo princípio da igualdade, ponto de crise nevrálgica do mundo feudal, a burguesia enquanto classe buscou universalizar a escola para garantir a execução de seu plano de igualdade. O que fica evidente após um escrutínio é: o ideal de igualdade burguês é frágil. É uma igualdade pautada em meritocracia com olhos unicamente numa igualdade dura (vista apenas pela perspectiva econômica da iniciativa privada), reprodutora de desigualdades. Isso fica claro nos usos e formas que a educação pública toma em países do ocidente, como o Brasil. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Ainda assim a educação pública no estado burguês é dual, pois precisa cuidadosamente reproduzir um ideal de mundo que garanta a sobrevivência, e mais, a defesa do sistema capitalista. A escola pública da classe trabalhadora é construída na lógica da manutenção de um sistema ideológico de crenças que visa garantir ao trabalhador os conceitos mínimos necessários para continuar

trabalhando, sem fornecer a possibilidade de uma formação de fato humana e omnilateral. A reivindicação burguesa para universalização da educação não passava de uma tentativa de munir o trabalhador fabril de conhecimentos rudimentares mínimos e necessários para que a exploração de sua mão de obra fosse mais efetiva nas fábricas. E quando a escola, a instituição e ferramenta responsável pela formação dos indivíduos, é organizada para servir a um objetivo reacionário, forma-se um paradoxo já apontado por vários autores e autoras (SNYDERS, 2005). Um paradoxo que, sob a ótica de algumas pensadoras e pensadores, é quase intransponível ao ponto da defesa pelo próprio fim da escola. O paradoxo que é que a ignorância ignora sua própria existência: a instituição responsável por contribuir na formação crítica do ser humano, usa todas as ferramentas para reforçar as bases teóricas e conceituais de um sistema violento (FERNANDEZ ENGUIA, 1989. SNYDERS, 2005).

A cultura humana, sua segunda natureza social, nas sociedades capitalistas ocidentais majoritariamente, é atravessada por uma ideia de igualdade tóxica, parcial e danosa, que se beneficia da instauração de uma certa noção de alta cultura europeia inacessível e idealizada, ainda assim é aquela a pautar o trabalho do educador como base dos conteúdos escolares. Como resultado a educação é dividida, multifacetada, quase inacessível, descolada da vida da população que reforça conceitos e conteúdos de burgueses utilizando a cultura como elemento não de formação ou transformação, mas sim, de conformação social.

Snyders (2005), e outros autores denunciam essa trama perversa, porém diferente de muitos, o mesmo propõe uma análise crítica da situação juntamente com uma proposta de transformação direta: compreendermos que a escola deve ser o campo de ação social e promotora da transformação. A cultura e a educação é justamente a ferramenta necessária para a transformação da sociedade. É preciso se apropriar do conhecimento e da cultura burguesa e perceber que ela tem uma força reacionário, que parte do conhecimento europeu produziu e ainda produz um efeito

de colonização subjetivo. É necessário compreender que algumas teorias reforçam ideias de progresso e prosperidade o fazem sob uma perspectiva que só funciona mantendo as bases do sistema capitalista. Snyders (2005) afirma que precisamos entender as armas e ferramentas à disposição da escola, pois ela, ao mesmo tempo que gesta um efeito perverso de alienação é o lugar para a realizar o uso revolucionário e não reacionário da cultura.

Por fim, observando nossa realidade contemporânea uma das mais recentes estratégias em relação ao ambiente escolar, em curso no Brasil há alguns anos, consiste em implodir precisamente a confiança da sociedade em relação a escola, em algumas áreas e conhecimentos, utilizando seu próprio fracasso sistêmico (pois não há como, dentro da forma e estrutura montada para a educação atingir um sucesso de formação escolar minimamente satisfatório) como munição para um acirramento do uso reacionário da escola e da cultura. A estratégia de alardear um crítico e urgente fracasso escolar é baseada num estratagema falacioso bastante conhecido, do espantalho. A falácia do espantalho consiste em distorcer algum dado ou referência para que seja mais fácil refutá-lo. A eterna crise escolar, requentada recentemente não passa do uso dessa falácia, que pode acontecer de maneira proposital ou não.

A partir de uma análise parcial ou de dados incompatíveis é comum o alardeio em relação a uma crise na educação. O problema é que as repetidas soluções para superar a crise não atacam de fato o problema sistêmico que a gera (um exemplo seria justamente o uso ideológico da cultura como força reacionária). Troca-se novamente o espantalho enquanto a plantação apodrece adoecida por um fungo. Essa falácia, mais uma vez, própria de estratégias reacionárias de resolução de problemas centrais do sistema capitalista, nos últimos tempos é pautada em construir um constante cenário de desqualificação escolar, conforme descrito por Algebaile (2014).

A tentativa constante da educação neoliberal em insistir num cenário de crise constante, a fim de esvaziar cada vez mais a possibilidade de uma educação que de fato proporcione qualquer tipo de revolução no uso reacionário da cultura (SNYDERS, 2005)

abre caminho para a instalação de cenários espúrios, que vêem a educação apenas como formação de mão de obra, sem nenhum senso crítico ou capacidade instrumental de analisar os contextos e relações sociais, relegando a educação apenas a unidade mais elementar de uma educação bancária que é a aula com o objetivo de garantir a aprendizagem de habilidades básicas (ler, escrever e contar) abrindo espaço para a ampliação do neoliberalismo em curso. (ALGEBAILLE, 2014; FREIRE, 1987).

Assim, dentro dessa estrutura montada de eterna crise e desqualificação, com a escola muitas vezes servindo a interesses de um grupo que usurpa a função educacional da instituição para a realização de tarefas alhures ao seu objetivo primeiro, servindo-se da instalação de uma cultura reacionárias ao ponto que elege um capital cultural arbitrário descolado da realidade e das necessidades dos indivíduos que fazem parte do ambiente escolar, reduzindo a ação da escola a atividades básicas de ler contar e escrever, transformando a instituição que deveria ter o potencial para formar seres humanos dotados das capacidades e ferramentas para entender e transformar seu meio social, político e cultural, na conjunção dessas forças opressoras, muitas vezes, a escola acaba funcionando como ferramenta ideológica da classe dominante, um lugar de (como diz a autora) precariedade dada pela provisão imediata da sobrevivência apenas. A escola é transformada em seu mínimo e a crise da educação torna-se o projeto educacional. (ALGEBAILLE, 2014; ALTHUSSER, 1985; SNYDERS, 2005).

A educação que deveria libertar aliena. Essa contradição já foi analisada por diversos autores, uma das principais contribuições nesse sentido é de Bernard Charlot (1979), o autor apresenta juntamente de uma análise crítica, possíveis saídas para tal impasse. Ele também denuncia o uso ideológico da cultura, e que entender essa contradição é apenas o primeiro passo em sua superação. Porém ele não fica apenas apontando que existe um capital cultural arbitrário como descreveu Bourdieu (1974). Snyders (2005), também, avalia saídas escolares e não escolares como já mencionado, e ao perceber a forma como acontece o uso ideológico da cultura

na escola, aponta justamente a possibilidade da apropriação dessa pela classe operária na intenção de subversão do sistema capitalista essencialmente injusto, pois é apoiado na exploração de uma classe sobre outra. Para promover a mudança fundamental, é necessário compreender e apropriar-se das ferramentas, estratégias e cultura da humanidade produzida até então e dominada pela burguesia, transformada a seu favor. A dominação é primeiramente intelectual e negada a classe trabalhadora, negação reforçada pelo dualismo da escola pública.

Importante ressaltar a importância de Snyders e Charlot em face de outro importante autor que também se debruça sobre a questão da instituição escolar na sociedade. Althusser, em na sua famosa obra “Aparelhos Ideológicos do Estado” (1985) analisa a estrutura da organização estatal enquanto agente oficial e regulamentador da educação, como de fato o é. Sua preocupação e, por conseguinte, denúncia é (de forma bastante resumida) como o sistema educacional opera como elemento produtor de alienação em relação às forças político sociais em curso. A escola controlada pelo estado burguês é montada para realizar acomodação social. Ela é um aparato, um aparelho formador do estado, que tem como objetivo formatar um certo tipo específico de indivíduo que aceita as injustiças, explorações justamente por não percebê-las. A escola deliberadamente (e como princípio) age como ferramenta de reprodução social, e esse é o seu dever num estado capitalista, visto que é o próprio estado que regulamenta seu funcionamento, conforme a crítica e análise do autor.

A formação das novas gerações é pautada pelos interesses do grupo dominante que domina o estado, portanto, a escola pública cumpre sua função ao produzir um efeito de coerção na sociedade. Mais eficaz para manter a lei é fazer com que os indivíduos concordem com as leis, ou pensem que é deles próprios que emanam as leis ou o poder para alterá-las. Althusser, entretanto, (e mais para o fim de sua obra isso fica mais evidente) acaba assumindo alguns determinismos sociais (MASCARO, MORFINO, 2020), e não propõem uma solução clara ao problema; por isso autores como

Snyders e Charlot são tão distintos e importantes.

Na análise de concepções filosófico-educacionais ideologicamente reacionárias, Bernard Charlot (1979) também demonstra conhecimento ao perceber o dualismo da escola que se evidencia no paradoxo da ignorância agravado pela defesa da igualdade absoluta, igualdade a qualquer custo o que configura uma contradição prática e em termos. Assim os autores citados, escolhem uma linha de pensamento, construção e defesa de seu argumento que primeiro: age no esforço de denunciar a exploração e o *status quo* da sociedade europeia conceitualmente necessária ao capitalismo, e segundo serve para camuflar a tentativa de apagamento da própria alienação que causa. Assim, parte da tradição filosófica (de Platão a Kant) não supera a contradição básica da educação e pior, preservam seu lado nefasto. Esse é o estratagema que, no neoliberalismo, entende e recria o ser humano como mamífero de luxo (para tomar emprestado o termo de Gramsci) transforma a educação num processo de adestramento excessiva e interminavelmente elaborado.

## Conclusão

Numa análise criteriosa, apesar de resumida, pode-se observar uma construção teórica dos autores mostrando como a educação está intimamente ligada a forma como ser humano torna-se a ser humano, e principalmente, nas sociedades humanas do atual ocidente capitalista. Observou-se que o ser humano é dotado de uma natureza dupla, filogenética e ontogenética e para o desenvolvimento total de suas potencialidades é necessária a educação. O ato de educar é a ação de possibilitar o indivíduo o uso e gozo pleno de suas funções psicomotoras e compreensão histórica.

A formação ontogenética do ser humano é dada através da educação e, nas sociedades contemporâneas, existe uma instituição criada para esse fim, a escola. Analisamos também a contradição e dualidade dessa instituição que é a responsável pela formação

integral do ser humano, porém, como na forma histórica adotada pelas sociedades capitalistas ela foi projetada para servir como ferramenta produtora de alienação. Acabamos por concluir, com base nos autores estudados, que, apesar da dualidade escolar, que forma para um ideal ser humano do passado exercendo uma força reacionária na sociedade, é dever e tarefa dos educadores munidos desse conhecimento, apropriar-se das ferramentas simbólicas, da cultura e conhecimento do ser humano produzido historicamente até hoje para, na relação com os estudantes, se libertarem-se desse processo opressor, possibilitando a formação de indivíduos plenos, com uma educação omnilateral não diminuída a instrumentalizar pessoas para o exercício do mercado de trabalho ou de uma tacanha e chauvinista noção de patriotismo e/ou civilidade.

## Referências

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza:** expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2014 p. 278

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado:** nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985

ARISTÓTELES, Ética à Nicômacos. Brasília: Editora UnB, 2011

BOURDIEU, P. **Reprodução social e reprodução cultural.** In: BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 295-336.

CHARLOT, Bernard. Cultura e Ideologia. In: CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. Cap. 2. P. 31-98.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo.: trad. Tomas Tadeu da Silva

Porto Alegre: Artes Médicas. 1989. 272p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014. ISBN 978-85-326-2769-8

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. (Tradutor: Rubens Eduardo Frias). 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro Costa – São Paulo: Martins Fontes. 1988. ISBN: 85-336-0820-9

MASCARO, Alysson Leandro; MORFINO, Vittorio. **Althusser e o materialismo aleatório** – Coleção Diálogos – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. e-ISBN: 9786588470015

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**; (tradução: Leila Prado). – São Paulo: Centauro, 2005.

VICENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, n.33, junho de 2001.

# LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DE NIÑOS Y JÓVENES EN LATINOAMÉRICA: NUESTRA EXPERIENCIA CHILENO-BRASILEÑA

Maria Magaly Damke<sup>1</sup>

Carlo Luigi Ghizzi Damke<sup>2</sup>

Anna Giulia Ghizzi Damke<sup>3</sup>

Este texto tiene por finalidad presentar la una breve reseña acerca de la experiencia de tres miembros de una familia chileno-brasileña, en el cambio realizado entre Chile y Brasil, además de abordar aspectos culturales relevantes, especialmente acerca de Chile, considerando que ahora todos viven en Brasil.

Somos parte de una familia cuyos padres son brasileños y los hijos nacidos en Santiago de Chile y que hemos tenido dos Patrias. Hablar dos idiomas y vivir dos realidades es una experiencia intensa, que puede ser explicada de muchas formas, obviamente con ventajas y desventajas, como la de sentirse acogido por dos mundos y al mismo tiempo, no ser totalmente parte de ninguno de ellos.

La inclusión escolar pasa necesariamente por la inclusión social que, en este caso, tiene como principal barrera el idioma

---

1 Maria Magaly Damke es abogado, Doctor en Derecho y docente.

2 Carlo tiene 19 años y está en la Universidad, en el curso de Ciencias Económicas en la Universidad Federal UNILA, en Foz do Iguaçu, Paraná. Fue instructor de idiomas en la Escuela KNN.

3 Anna Giulia tiene 17 años y cursa el tercer año de la enseñanza media en la Escuela Estadual São João Batista y es instructor de idiomas en la Escuela KNN en São Miguel do Oeste, Santa Catarina.

y consecuentemente, aspectos culturales como la comida, la vestimenta, los comportamientos sociales.

Lo anteriormente mencionado tiene un peso particular cuando estamos hablando de niños y adolescentes que, si bien es cierto logran en general una adaptación más breve, guardan como un tesoro los recuerdos y vivencias de su país de origen. En otras palabras, la adaptación es siempre parcial, porque tendrá por toda su vida dos patrias, dos referencias importantes, dos culturas, dos motivos para sonreír, pero además, dos motivos para sufrir.

Sin la más mínima pretensión de reducir nuestros sentimientos a meras palabras, es necesario decir que hablar de Chile es hablar con la voz del corazón, porque es un país de belleza singular, de una cultura y que son, en sí la mezcla de otras tantas culturas, en especial la española y aquella de los países vecinos. Debido a la posición geográfica, Chile no concentra tanta diversidad en relación al gigante sudamericano. Sin embargo, Chile en las últimas décadas ha sido testigo de la llegada de muchos pueblos que vienen a visitar y algunos, a vivir ahí.

Conforme mencionado anteriormente, Chile nutre por Brasil simpatía y admiración y por lo tanto, preserva con cuidado la relación a lo largo del tiempo. Ese cuidado es observado por los brasileños que por alguna razón, tienen que vivir ahí y nosotros hemos sido testigos del calor humano, traducido de manera especial en los platos tradicionales, que incluyen pastel de choclo, empanadas, ceviche y el famoso “curanto”.

La maravillosa culinaria chilena es estrella especialmente durante las Fiestas Patrias acontecen en la semana del 18 de septiembre en todo el país, fecha que recuerda los héroes de la Independencia, así como la Primera Junta de Gobierno<sup>4</sup>. Además de la celebración con los platos típicos, también están los bailes

---

4 Algunas de las recetas típicas disponibles en: <https://www.gourmet.cl/dia-especial/fiestas-patrias/> Fecha de consulta: 22 de marzo de 2024.

folclóricos, como la “cueca”<sup>5</sup>.

Hay algo interesante en las actitudes sociales, que diferencia los dos países: mientras que en Brasil las personas suelen ser más expresivas en sus interacciones sociales, en Chile la regla es la formalidad y la reserva. También hemos observado que en relación a la religión, en Chile no se ha observado tanto el crecimiento de la población evangélica como en Brasil y es común que las personas se identifican como católicos o como no religiosos.

En lo que respecta a la población indígena, en Chile encontramos diferentes grupos, como mapuches y aymaras, que así como en Brasil buscan reconocimiento y valorización.

Soy Carlo Luigi, chileno, nacido en Santiago de Chile, y en lo que a mí se refiere, les cuento que, para describir nuestra estadía y vida aquí en Brasil, necesito hablar del clima, porque aquí en el sur tuvimos algunos períodos donde hacía frío, en el resto del país por regla general no lo hace, y el calor abrasador lleno de humedad llegando y apoderándose de tu cuerpo para no abandonarte en ningún momento es una situación que sólo aquellos que no lo han experimentado en toda su vida pueden sentir estando aquí.

En el lado humano, no me queda más que agradecer la cálida acogida que siempre me brindaron, independientemente de dónde estuviera, ya fuera en Ribeirão Preto, Brasília São Miguel do Oeste/Santa Catarina o Foz de Iguaçu/Paraná, simplemente crear uno propio lo hizo. No significa un problema, ya que esto siempre sería tomado como una broma o ignorado si vieran que me sentía incómodo (la única excepción cuando me comunicaba con gente del campo) logrando incorporar estos “defectos” como características de mi persona siendo siempre conocido como “el gringo” en alguna parte, dada mi ascendencia, que es una mezcla entre italianos y alemanes.

Esto es, después de algunos problemas y aventuras más,

---

5 Los bailes típicos chilenos, especialmente recordados el la Fiestas Patrias: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-559.html> y <https://psicologiaymente.com/cultura/bailes-tipicos-chile> Fecha de consulta: 22 de marzo de 2024.

me encuentro estudiando Ciencias Económicas en la UNILA (Universidad Federal de Integración Latinoamericana) en lo que, después de estar en este país durante 6 años, considero mi hogar permanente.

Me llamo **Anna Giulia** y tal como mi hermano, también nací en Chile, pero diferentemente de él, me fue más difícil la adaptación a Brasil y a las personas de aquí en el primer año debido a la diferencia lingüística y la falta de entendimiento sobre mi situación. También me identificaba plenamente con la cultura y modo de vivir chileno, principalmente la forma de relacionarse en Chile y su modo de enfoque en los deportes. Desde pequeña realicé muchos deportes, pero la natación me llevó a destacados nacionales y a partir de entonces lo consideré uno de mis pasatiempos.

Pero cuando llegué a Brasil, con toda la fama que atletas brasileños tienen alrededor del mundo, yo pensaba que iba encontrar un lugar para entrenar el cual solo me ayudaría a llegar más lejos, entretanto la realidad fue bastante diferente ya que como Brasil tiene tamaño continental y sus estados son de miles de kilómetros de extensión, los investimentos en el deporte raramente llegaban en cantidad suficiente para ayudar e incentivar a sus atletas, por lo tanto en el lugar donde yo vivía no era incentivado el deporte y con el pasar del tiempo aquella chispa se apagó.

Además durante 2 años de mi infancia en Chile me dediqué a hacer comerciales en diferentes idiomas y es algo que me fascinó desde un comienzo no por el dinero sino su entorno. Para mí, dejar todo lo que construí de tan pequeña como mis amigos, idioma, casa, escuela, pasatiempos y mi país para comenzar desde cero en un lugar que no quería siempre me causa mucha tristeza.

Hace 6 años que estamos en Brasil, nos hemos mudado de ciudad y estado 3 veces en ese espacio de tiempo, de Ribeirão Preto/São Paulo fuimos a Brasília/Distrito Federal, de la capital fuimos a São Miguel Do Oeste/Santa Catarina. Me he adaptado mejor a mi realidad, he hecho varios amigos en el camino, tenido experiencias únicas, convivido con personas fabulosas y admirables,

probado gastronomía maravillosa, viajado a lugares extraordinarios y aprendido con la vida y diversidad de esta nación. No puedo negar que a los pocos años la gente y cultura brasileña ganó mi corazón y admiración.

Para concluir nuestra participación en esta instancia, queremos recordar una de las canciones más importantes para el folclor chileno. La canción “Gracias a la Vida”, escrita en 1966 por la gran compositora y folclorista chilena Violeta Parra es interpretada por muchos otros artistas a lo largo del mundo y deja en evidencia la belleza de la vida, percibida a través de los sentidos.

Hemos rescatado esta referencia cultural para evidenciar la belleza y profundidad del país que no tiene fronteras con Brasil, pero que se dice por allá, “con Brasil hay amistad sin fronteras”. De hecho, históricamente fue el día 22 de abril de 1836 el cual formalmente se establecieron las relaciones entre ambos países. El día 1 de septiembre de 1838 fue firmado el primer tratado bilateral: el Tratado de Comercio, Amistad y Navegación. Con la canción queremos expresar la gratitud que tenemos hacia Chile y su gente, que tan bien nos acogió.

### **Gracias a la Vida - Violeta Parra<sup>6</sup>**

Gracias a la vida, que me ha dado tanto,  
Me di dos luceros que cuando los abro  
Perfecto distingo lo negro del blanco,  
Y en alto cielo su fondo estrellado  
Y en las multitudes al hombre que yo amo.  
Gracias a la vida, que me ha dado tanto,  
Me ha dado el cielo que en todo su ancho  
Graba noche y día grillos y canarios,  
Martillos, turbinas, ladridos, chubascos  
y la voz tan tiene de mi bien amado.

---

6 <https://www.museovioletaparra.cl/> Fecha de consulta: 22 de marzo de 2024.

Gracias a la vida, que me ha dado tanto,  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con las palabras que pienso y declaro,  
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando  
La vida del alma del que estoy amando.  
Gracias a la vida, que me ha dado tanto,  
Me ha dado la marcha de mis pies cansados,  
Con ellos anduve ciudades y charcos,  
Playa y desiertos, montañas y llanos  
Y la casa tuya, tu calle y tu patio.  
Gracias a la vida, que me ha dado tanto,  
Me di el corazón que agita su mano  
Cuando miro el fruto del cerebro humano,  
Cuando miro el bueno tan lejos del malo,  
Cuando miro el fondo de tus ojos claros.  
Gracias a la vida, que me ha dado tanto,  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto,  
Así yo distingo dicha de quebranto,  
Los dos materiales que forman mi canto  
Y el canto de todos que es mi propio canto.  
Gracias a la vida, que me ha dado tanto

Finalmente, queremos dejar aquí nuestro homenaje a las personas que tuvieron que dejar su “madre patria” por alguna razón, sea de modo voluntaria o involuntario. Que Brasil sepa ser acogedor y que los demás países reciban a los inmigrantes con políticas sociales adecuadas, porque solamente aquellos que han pasado por la experiencia de la inmigración/migración, podrán decir lo significativo que es, para si y para la familia, encontrar acogida en otra patria.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Edinaldo Enoque da Silva Júnior** - Doutorando em Educação (UNAEDS). Professor na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. E-mail: [eenoquejr@gmail.com](mailto:eenoquejr@gmail.com)

**Jenerton Arlan Schütz** - Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor e Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Professor e Pesquisador Visitante no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. E-mail: [jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br](mailto:jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br)

**Sérgio Roberto Santos** - Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI). Graduado em Educação Física Licenciatura Plena (UFMS). Professor de Educação Física nas redes municipais de Augusto Pestana e Bozano/RS. E-mail: [sergio-ldh@hotmail.com](mailto:sergio-ldh@hotmail.com)

A coletânea “Educação em diálogo: Trilhando Caminhos, Encruzilhadas e Perspectivas” aborda as construções teóricas acerca dos desafios contemporâneos da área educacional. O exercício reflexivo feito pelos autores demonstra o compromisso ético na busca incessante por conhecimento sólido. Produzir conhecimento é um recurso imprescindível para quem trabalha com educação. Digamos que o ato de educar ou de professar um conhecimento requer que o indivíduo educador, antes de qualquer coisa, constitua-se pesquisador, questionador, problematizador, e que através do aprofundamento de estudos e da própria capacidade reflexiva, consiga projetar suas ideias e colocá-las em prática. O ato de pensar e refletir é que garante ao educador ao se deparar com os conhecimentos teóricos, fazer as suas escolhas e criar estratégias para transpor esses conhecimentos da teoria para a prática, em um movimento dialógico e carregado de sentido. Escrever é partilhar com os pares e com as comunidades científicas sobre as mais distintas ideias, tão necessárias ao fazer e ser pedagógico. E é isso que os autores presentes nesse livro se propõem a fazer, partilhando suas preocupações, inquietações e dúvidas, mas também trazem à luz elementos com os quais todos que trabalham com a educação se deparam cotidianamente. Portanto, espera-se que a partir dos debates travados por cada um dos autores desta obra, possamos alargar nosso horizonte de conhecimento e agir de forma a contribuir no desvelamento dos saberes necessários para a qualificação da educação de nosso país.

Prof. Sérgio Roberto Santos

